

Ledelse og motivasjon i endringsprosesser

Berit R.Gulliksen – Erling L.Barlindhaug



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Rektor i dagens skole utfordres i stadig sterkere grad som leder av en organisasjon i endring, og vi ønsker i forskningsarbeidet å ha fokus på lederrollen og relasjonen mellom rektor og lærere. Vi vil undersøke nærmere hvilken rolle lederen og lederens bevisste lederskap har for den enkelte sin motivasjon for å gå inn i ulike typer utviklingsarbeid. I denne sammenhengen mener vi det er viktig og mest hensiktsmessig å se på lederegenskaper og relasjonen og samspillet mellom leder og medarbeidere.

Vårt utgangspunkt er at lederen er en viktig katalysator i alt utviklingsarbeid, og lederens strategiske valg for å skape kraft og motivasjon, er av avgjørende betydning.

Vi vil undersøke sammenhengen mellom rektors bevisste strategier og praksis og lærernes oppfatning av hva de opplever skaper motivasjon. Innsikt og kunnskap i denne relasjonen mellom rektor og lærere skal, sammen med teori, være med å gi oss en dypere forståelse av hva rektorrollen vil kunne bety for å skape motivasjon hos den enkelte lærer i utfordrende endringsprosesser.

Hva kjennetegner rektorenes ledelsesstrategier som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser?

1. Hvilke elementer i rektorens intensjoner og faktisk utøvelse av ledelse er det som bidrar til å skape motivasjon?
2. Hvilke elementer i rektorens kommunikasjon med sine medarbeidere er det som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon?
3. Hvilke elementer i de konkrete beslutningsprosessene er det som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon?
4. Hvilke elementer i rektorens totale utøvelse av ledelse opplever lærerne skaper motivasjon?

Både *Søgnenutvalgets utredning, Mot rikare mål, NOU 2003:16* og *Stortingsmelding 16:2006/07, ...og ingen stod igjen*, peker på viktigheten av tydelige ledere som er inspiratorer og innovatører samt våger å fronte skolens standarder og grenser overfor personalet og elever. Retorikken i forbindelse med kunnskapsløftet sier endog at endringsprosessen i norsk skole er avhengig av «kraftfull og tydelig ledelse» for å lykkes. Hva innebærer egentlig dette for rektorene i skolene rundt om i kongeriket?

Vi har begge lang erfaring innenfor skoleverket og har opplevd et stadig sterkere fokus på å skulle lede en organisasjon i endring. Vi mener å ha belegg for en oppfatning av at *motivasjon, som en begrunnelse for å gjøre det vi gjør*, er en sentral faktor i alt endrings og utviklingsarbeid.

Teoridelen starter med å vise til noen kjente teorier om motivasjon referert fra boka *Psykologi i organisasjon og ledelse* (Kaufmann og Kaufmann, 1996). Temaene vi har med er knyttet til motivasjon, og vi ser bl.a. på lederrollen, kommunikasjon, lederen som symbol og følelsesaspektet hos medarbeidere. Lederens evne til å skape og vedlikeholde autoritet blir sett i sammenheng med evnen til å balansere bruk av makt og tillit. Det er et paradoksalt avhengighetsforhold mellom makt og tillit som vi kommer nærmere inn på i teoridelen. Vi har i tillegg beskrevet en deltakerorientert og en styringsorientert leder og skjematisk vist hva vi legger i disse begrepene. Sentrale bøker har vært *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (Jorunn Møller, 2004), *Om ledelse – Makt og tillit i moderne organisering* (Tian Sørhaug, 1996) og *Managementaltet og autoritetens forvandling* (Tian Sørhaug, 2004).

Teorien er etter vår oppfatning interessant for alle typer ledere, men oppgaven henvender seg først og fremst til skoleledere. Vi har valgt å fokusere på ledelse i endringsprosesser fordi vi mener det stiller klare og tøffe utfordringer til ledere. Mekanismene som virker i relasjonen mellom rektor og lærere vil likevel ha overføringsverdi til andre situasjoner da vi etter vår forståelse berører grunnleggende faktorer i samspill mellom mennesker.

Vi tar utgangspunkt i hermeneutisk perspektiv der hensikten er å fortolke helheten gjennom å fortolke deler som settes i sammen til en helhet. Dette vil være avhengig av et design som ikke er for strukturert og låst (Holter og Kalleberg, 1996). Vi har valgt en empirienær tilnærming til analysen og gjennom kategorisering og avkoding bruker vi elementer av metodikk som er i tråd med prinsippene i Grounded Theory. Forståelsesprosessen har vekslet

mellom helhet og deler i det empiriske materialet og vår førforståelse og teorien, og er således i tråd med det som beskrives som *den hermeneutiske spiral* (Dalen, 2004).

Med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, der hensikten er å bygge opp en helhetlig forståelse på grunnlag av empirien, finner vi en kvalitativ tilnærming med et fleksibelt design som mest hensiktsmessig. Selve studie er lagt opp som en sammenlignende studie der vi har undersøkt 2 skoler, som ledes av rektorer med to ulike, kontrasterende idealtyper for ledelse. Styringsorientert vs. deltagerorientert.

I oppgaven knytter vi begrepene ”tydelig og kraftfull ledelse” sammen med rektors ansvar for å ta strategiske valg som skaper motivasjon i organisasjonen. Tydelig og kraftfull ledelse dreier seg på den ene siden om å være tydelig på krav, forventninger og konsekvenser i et maktperspektiv. På den andre siden mener vi å se at en leder som skal utløse positiv kraft må være forutsigbar og etterrettelig, fremstå som et helt menneske og være en leder som medarbeiderne vet hvor de har til enhver tid, i ulike situasjoner. I dette ligger det i tillegg å være seg bevisst den rollen en har som rektor eller øverste leder av en organisasjon knyttet til å være symbol og tegnbærer, samt forholde seg til forventningene til den øverste leder som den som personifiserer organisasjonen.

En rektor må være tydelig og klar i sitt budskap, men for å mobilisere sin medarbeidergruppe må lærerne være i stand til å tolke budskapet i den konteksten de befinner seg i.

Medarbeiderne er avhengig av å se sammenhengene og se at delene henger logisk sammen for å kunne tolke seg selv inn i konteksten. En sentral del av slike holistiske tolkninger er rektorens relasjon til den enkelte og hvordan han velger å utrykke sin lederrolle, følelser vil alltid påvirke vår kognitive forståelse av det vi opplever.

En rektor må vise i holdning og handling at medarbeiderne er betydningsfulle og viktige for organisasjonen. Det er først når den enkelte medarbeider utfordres og opplever og være med å påvirke og kvalitetssikre endringsprosesser at ”kraften” i den enkelte person utløses. Dette krever en rektor som ”ser” medarbeideren, gir konstruktive og viktige tilbakemeldinger i forhold til skolens mål og klarer å spille på det spekter av muligheter som ligger innenfor rammene han må forholde seg til som skoleleder.

Forord

Vi har begge tatt studiet i skoleledelse og etter hvert utdanningsledelse, over lang tid. Det har faktisk gått over 10 år. I denne perioden har vi hatt forskjellige roller i forskjellige kommuner og organisasjoner. Disse har variert fra lærer, pedagogisk veileder på kommunenivå, inspektør og rektor på ulike skoler og oppvekst- og kultursjef samt skole- og barnehagesjef i to forskjellige kommuner. Studiene har fulgt oss i perioder og gitt oss unike muligheter for å knytte teori an mot utvikling av egen praksisteori, ikke minst gjennom observasjoner av kollegaer og medarbeidere i ulike posisjoner og situasjoner.

Vi har i vårt forskningsprosjekt valgt å utnytte vår felles, mangesidige erfaringsbase som en styrke og hele tiden hatt med oss våre egne erfaringer i utviklingen av masteroppgaven. Vi har opplevd det som svært spennende å få muligheten til å fordype seg i et emne over lengre tid. Noe som ellers er svært vanskelig å få til i en lederstilling som kontinuerlig er utsatt for ulike former for krysspress og med ulike ”agendasettere”. Det har vært lærerikt at mange av våre oppfatninger om ledelse, som i større eller mindre grad har bygd på synsing, har blitt utfordret og fått en helt annen tyngde gjennom faglige refleksjoner og egen forskning.

Arbeidet med masteroppgaven har vært gjennomført ved siden av jobb, noe som både er en styrke og til tider er en utfordring. Det er en utfordring å få tiden og arbeidskapasiteten til å strekke til, men det er en styrke og en inspirasjon å stå i samme verden til daglig som den vi forsker på.

I og med at det i forordet er stedet for takknemlighet, vil vi først og fremst takke hverandre og ikke minst vår veileder Eyvind Elstad ved ILS, for gode og inspirerende veiledningssamtaler og tilbakemeldinger underveis i prosessen. Han har bidratt sterkt til at vi har kommet fram til et resultat som vi er stolte av.

Vi har også hatt arbeidsgivere som etter beste evne har lagt til rette for at vi skulle være stand til å gjennomføre vårt prosjekt og som har inspirert oss til å ta skrittet helt ut til en, forhåpentligvis, ferdig mastergrad.

En takk også til våre informanter og medspillere i ”Sjøfjell kommune” som har bistått oss med engasjement og velvilje.

Til slutt – til våre respektive ektefeller: Takk for tålmodigheten, mastertåken er i ferd med å lette!

Hokksund/Kongsberg 26.oktober 2007

Berit Rasten Gulliksen

Erling Lien Barlindhaug

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN	10
1.2 TEMA OG DEFINISJON AV MOTIVASJON.....	12
1.3 FØRFORSTÅELSE	14
1.4 PROBLEM	15
1.4.1 - Bakgrunn for problemstilling	15
1.4.2 Problemstilling.....	17
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	17
1.6 AVGRENSNINGER	18
1.7 BIDRAG/BEGRUNNELSE	19
2. TEORETISK RAMMEVERK	21
2.1 INNLEDNING.....	21
2.2 TEORETISKE INNGANGER	21
2.2.1 Motivasjon	21
2.2.2 Ledelse	24
2.2.3 Ledelse og kommunikasjon	28
2.2.4 Styringsorientert versus deltagerorientert ideatype for ledelse	29
2.2.5 Fornuft versus følelser	31

2.2.6	<i>Symboler</i>	34
2.2.7	<i>Makt og tillit knyttet opp mot autoritet</i>	36
2.2.8	<i>Hvordan skape myndiggjorte medarbeidere?</i>	45
2.3	VÅRT TEORETISKE RAMMEVERK – SAMMENFATNING	45
3.	METODE	50
3.1	DET VITENSKAPSTEORETISKE GRUNNLAGET	50
3.2	DESIGN.....	51
3.2.1	<i>Datainnsamlingen</i>	52
3.2.2	<i>Anonymitet</i>	52
3.3	UTVALG	53
3.3.1	<i>Metodikk for utvelgelse</i>	53
3.3.2	<i>Skolene</i>	55
3.3.3	<i>Fase 1 - rektorene</i>	56
3.3.4	<i>Fase 2 - lærerne</i>	57
4.	ANALYSE	59
4.2	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	61
4.3	ANALYSE - EMPIRI.....	62
4.3.1	<i>Kategoriene</i>	63
4.3.2	<i>Bjørnesletta skole</i>	65
4.3.3	<i>Granodden skole</i>	73
4.3.4	<i>Perspektivene</i>	81
4.4	ANALYSE – EMPIRI OG TEORI.....	82
4.4.1	<i>Lederrollen</i>	84

4.4.2	<i>Kommunikasjon</i>	91
4.4.3	<i>Beslutningsprosessene</i>	97
4.4.4	<i>Noen betraktninger rundt utvikling av legalitet og legitimitet</i>	102
5.	IMPLIKASJON	104
5.1	SKAPE OG VEDLIKEHOLDE MOTIVASJON FOR ENDRINGSPROSESSER.	104
5.2	"KRAFTFULL OG TYDELIG LEDELSE" - EN FORUTSETNING FOR GODE ENDRINGSPROSESSER .	108
5.3	VIDERE FORSKNING	113
	KILDELISTE	116
	VEDLEGGSLISTE	118
	<i>Vedlegg 1</i>	<i>119</i>
	<i>Vedlegg 2</i>	<i>121</i>
	<i>Vedlegg 3</i>	<i>122</i>
	<i>Vedlegg 4</i>	<i>123</i>

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Skolen, både grunnskole, videregående skole og høyskole, har de siste 10 til 15 årene vært preget av store endringer både innholdsmessig og strukturelt. Det har vært to nye læreplaner i løpet av mindre enn 10 år, disse har signalisert ønske om og behov for utvikling og utfordret hele ”skole Norge” på nye områder. Vi har opplevd et sterkt fokus på skolens resultater og grunnutdanningens rolle både nasjonalt og internasjonalt, samt grunnleggende endringer i rektors rolle som leder, noe som har bidratt til at skolen har utviklet seg til å bli organisasjoner i stadig endring.

I tillegg legger sentrale, nasjonale føringer sterk vekt på at skolen skal være i stadig endring, både gjennom føringer utenfra, men ikke minst gjennom stadig refleksjoner og vurderinger av egen virksomhet. I følge *Stortingsmelding 30, - Kultur for læring*, skal skolen være lærende organisasjoner. Begrepet lærende organisasjoner beskrives her som organisasjoner som er i en konstant læringsprosess gjennom refleksjon over egen praksis.

Videre legger samme stortingsmelding vekt på lederen og god ledelse som viktige faktorer for kvalitet og utvikling, noe som forsterkes i senere styringsdokumenter blant annet knyttet til kunnskapsløftet, skolereformen 2006. Etter vår oppfatning innebærer dette at rektoren som leder utfordres sterkt på evnen til strategisk ledelse, hvilket innebærer at dagens rektor må være i stand til å planlegge flere tiltak i en handlingskjede for å nå målsettinger.

Med bakgrunn i egne erfaringer og forståelse av ulik faglitteratur, mener vi å ha belegg for en oppfatning av at *motivasjon, som en begrunnelse for å gjøre det man gjør*, er en sentral faktor i alt lærings- og utviklingsarbeid. Det er vanskelig å se for seg at et utviklings- eller endringsarbeid skal ha noen særlig stor mulighet til å lykkes, dersom motivasjon ikke er tilstede hos de aktørene som skal utføre arbeidet og leve med konsekvensene etterpå.

Vår definisjon - *motivasjon, for å gjøre det man gjør*, er derfor utgangspunktet for oppgavens tema Vi vil ta for oss rektor som leder i organisasjoner, der det ligger inne en forventning om involvering og ekstra innsats fra den enkelte arbeidstaker. Vi ønsker å

undersøke hvilken rolle lederen og lederens lederskap har for den enkelte medarbeider sin motivasjon for å gå inn i endringsprosesser.

Utgangspunktet for valget av tema er at vi begge har tilhørighet til en kommuneorganisasjon der begreper som sammen med, motivasjon, LØFT – løsningsfokusert tilnærming, coaching, relasjonskompetanse og lærende organisasjon er sentrale begreper. Kommunens toppledelse bruker bevisst moderne ledelsesteorier og strategier for å skape entusiasme og engasjement i en lærende organisasjon. Slik vi ser det, er en felles målsetting i dette arbeidet å skape motivasjon hos myndiggjorte medarbeidere i organisasjonen.

Øvre Eiker kommune er i likhet med samfunnet rundt opptatt av å være utviklingsorientert og på best mulig måte kunne tilpasse seg nye behov i samfunnet. Endringsledelse er krevende, og etter vår oppfatning er selve drivkraften i en organisasjon i endring - positive og engasjerte medarbeidere. I denne oppgaven vil fokuset være på lederen og lederrollen da vi vil hevde at rektoren er den viktigste enkeltfaktoren som ”katalysator” i utviklingsarbeid. Rektorens strategier vil når de fungerer godt, skape entusiasme og kraft i krevende prosesser.

I retorikken i den nasjonale styringen av utdanning vektlegges god ledelse som en viktig faktor for den endringsprosessen som norsk skole, etter stortingets mening, må inn i, for å få til den nødvendige styrkingen av kvaliteten på opplæringen. Samtidig har rektorrollen gjennom de siste 30 årene endret seg fra å være en *Primus inter Pares*, fremst blant likemenn, til å bli en lederrolle med et mandat og ansvar som er tydeligere som arbeidsgiver, og som er bredere enn å lede kollegaer i faget.

Både *Søgnenutvalgets utredning, Mot rikare mål, NOU 2003:16* og *Stortingsmelding 16:2006/07, ...og ingen stod igjen*, peker på viktigheten av tydelig ledere som er inspiratorer og innovatører, samt våger å fronte skolens standarder og grenser overfor personalet og elever. Retorikken i forbindelse med kunnskapsløftet sier endog at endringsprosessen i norsk skole er avhengig av «kraftfull og tydelig ledelse» for å lykkes. Hva ligger det av forventninger til rektorrollen i denne retorikken, og hva innebærer egentlig dette for rektorene i skolene rundt om i kongeriket?

Vi er nysgjerrige på begrepene tydelig og kraftfull ledelse og vil ha med oss denne nysgjerrigheten inn i analysene og drøftingene for å utvikle en bedre forståelse av disse begrepene gjennom faglig forankret refleksjon.

1.2 Tema og definisjon av motivasjon

Vi har kalt oppgaven “Ledelse og motivasjon i endringsprosesser”, og vi vil se nærmere på hvilken betydning rektors strategier og utøvelse av ledelse har når det skal skapes motivasjon hos medarbeiderne i krevende endringsprosesser.

Rektor utfordres i stadig sterkere grad som leder av organisasjon i endring, og i forskningsarbeidet kommer vi til å ha å ha fokus på lederrollen og relasjonen mellom rektor og lærere. Vi vil undersøke nærmere hvilken rolle lederen og lederens bevisste lederskap har for den enkelte medarbeider sin motivasjon for å gå inn i endringsprosesser. I denne sammenhengen mener vi det er viktig og mest hensiktsmessig å se på lederegenskaper og relasjonen og samspillet mellom leder og medarbeidere.

Vi har i starten av oppgaven valgt å definere motivasjon som - *en begrunnelse for å gjøre det vi gjør*. For å sikre en felles forståelse av motivasjon i det videre arbeidet vil vi her komme med en teoretisk redegjørelse for begrepet. Vi bruker boka *Psykologi i organisasjon og ledelse* skrevet av Kaufmann og Kaufmann (1996) til denne klargjøringen. Vi har funnet deres beskrivelse interessant og meningsfull i forhold til motivasjonsbegrepet, slik vi ønsker å benytte det i dette masterarbeidet.

Hva får ellers sindige folk til å gå alene på ski til Sydpolen, aksjonere mot sykehus eller skolenedleggelse på måter som stempler dem som kverulanter? Hvorfor er mennesker under gitte omstendigheter villige til over lengre tid å arbeide mot mål som krever personlige forsakelser og skaper store vansker for dem selv? - Når vi undrer oss over slike hendelser, rører vi ved grunnleggende spørsmål i psykologien (Kaufmann og Kaufmann, 1996).

Vi er da opptatt av å forklare årsakene til menneskers atferd - hva som får oss til å handle i det hele tatt, hvorfor vi velger en retning fram for en annen og hva som forklarer intensitet og vedvarenhet i våre bestrebelser (Kaufmann og Kaufmann, 1996:67).

Vi spør oss hvilke drivkrefter er det som får mennesker til å handle. Motivasjonsbegrepet som kommer fra det latinske ordet ”movere” henspeiler nettopp på dette da ”movere” betyr å

bevege. I tillegg er motivasjonspsykologien opptatt av hva som gir retning, målet og hensikten for våre handlinger. I denne sammenhengen blir ”motiv” knyttet til tema viktig. Når arbeid skal utføres, blir også intensiteten i arbeidet av betydning. Vi undrer oss derfor over hva som får ulike individer med tilsynelatende samme forutsetninger til å yte forskjellig innsats? (Kaufmann og Kaufmann, 1996)

Begrepet motivasjon defineres som de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet forhold til måloppnåelse (Kaufmann og Kaufmann, 1996:67).

Ytelser i arbeidslivet påvirkes, i følge Kaufmann og Kaufmann (1996), av både indre (behov) og ytre(sosiale) faktorer. Indre faktorer er knyttet til biologiske behov og behov som er knyttet til intellektuell og estetisk tilfredsstillelse, til sosial tilknytning, anerkjennelse og personlig vekst. Ytre faktorer er knyttet til tilstedeværelse av andre mennesker, og den energien som blir mobilisert på grunn av tilskuere på et idrettsarrangement eller at sjefen kommer på besøk. Det at vi blir observert av andre stimulerer vår sosiale prestisje og påvirker vårt aktiveringsnivå. Forfatteren peker på intensjonell atferd, hensikten bak det vi vil foreta oss, og skriver at her vil både de indre og ytre faktorene være fremtredende.

Som generell konklusjon kan vi si at jobbatferd er et produkt av en rekke ytelser og indre faktorer som inngår i et komplekst samspill (Kaufmann og Kaufmann, 1996:70).

Vår korte, konsise og enkle ”definisjon” på begrepet motivasjon vil dermed være: *motivasjon, en begrunnelse for å gjøre det vi gjør.* Denne definisjonen henspeiler på vår forståelse av begrepet motivasjon slik det er beskrevet og definert over. I tillegg gir konklusjonen om jobbatferd en mer nyansert forståelse av motivasjon som tydeliggjør ytterligere hva vi legger i vår definisjon.

Vi arbeider i oppgaven ut i fra at motivasjon hos den enkelte medarbeider påvirkes i et komplekst samspill av ytre og indre faktorer. En god leder i endringsprosesser er i følge vårt utgangspunkt for oppgaven en viktig katalysator for å skape motivasjon hos medarbeiderne i organisasjonen.

1.3 Førforståelse

Vår lange erfaring innenfor skole sammen med utdanning og skolering om temaet, har gitt oss kunnskap og forståelse om hva som er med å skape og vedlikeholde motivasjon i endringsprosesser. Dette er med å prege både valg av tema, problemstilling og teori. Vi vil her trekke fram noen momenter som vi mener er grunnleggende og viktige i forhold til vår forståelse av ledelse og motivasjon. Momentene er valgt ut i fra at lederen skal være i fokus og er drivkraft og er en sentral premissleverandør i et endringsarbeid.

Vi ser det viktig med klare roller og mandater i organisasjonen, og lederen vil ha et ansvar for at dette er ryddig og oversiktlig. I denne sammenhengen bør lederen kommunisere forventninger og mål både i forhold til hele organisasjonen og den enkelte arbeidstaker. Det er viktig at lederen i slike endringsprosesser er i dialog med medarbeiderne og evner og lytte og reflektere sammen med dem. Det er her en forutsetning at medarbeiderne opplever at erfaring og læring som foregår i slike diskurser er med å påvirke og prege avgjørelser og beslutninger som tas.

I all aktivitet i organisasjonen må lederen klare den vanskelige balansen mellom å vise tillit og å bruke makt. Lederen må, for å kunne opprettholde tillit fra sine medarbeidere, vise at han er i stand til ”å binde vold”, sette grenser og gjennomføre nødvendige tiltak etter behov. En annen viktig faktor vil være rektors evne til å utnytte tilgjengelige ressurser og se og utnytte handlingsrommet i forhold til ulike rammefaktorer.

I det daglige arbeidet er det av stor betydning at rektor viser til de gode eksemplene, kommer med konstruktive tilbakemeldinger og skaper positive ”bilder” om hvordan organisasjonene skal utvikle seg. Dette muliggjøres bl.a. ved at rektor ser potensialet i den enkelte medarbeider og støtter, veileder og oppmuntrer på en konstruktiv måte.

Vår erfaring tilsier at selv om lederen har gode, fornuftige begrunnelser for sine strategiske valg, er det ikke alltid medarbeiderne oppfatter det slik. Vi vil påpeke at kommunikasjon er svært komplisert og altfor ofte oppstår misforståelser nettopp fordi lederen ikke sikrer seg hvordan mottaker oppfatter det lederen ønsker å få fram.

Det er derfor nødvendig for lederen å forenkle informasjon og budskap og samtidig vise sammenhenger i budskapet han bringer fram. Det er ofte nødvendig og helt konkret å peke

på logiske konsekvenser av valgene som blir gjort. Det er ingen selvfølge at medarbeideren tenker og oppfatter det slik lederen går ut fra. Lederen må alltid ”lytte” og ”se” og prøve å tolke ulike signaler i organisasjonen. Vi tror lederens vilje til å være åpen og ærlig i sin forståelse av hva som foregår vil være av avgjørende betydning for å kunne sette inn riktige tiltak i den enkelte situasjon.

I tillegg vil vi peke på lederens ansvar for å være med å skape en kultur der medarbeiderne føler fellesskap og tilhørighet. Dette gjøres bl.a. ved praktisk tilrettelegging, men lederen som forbilde og rollemodell er like viktig. Lederen må gå foran for å skape en inkluderende atmosfære der medarbeidere kommuniserer og verdsetter hverandre. Hvis kulturen preges av tillit og trygghet, legges det til rette for kreativitet som en positiv kraft inn i krevende endringsprosesser.

1.4 Problem

1.4.1 - Bakgrunn for problemstilling

Studier i utdanningsledelse, parallelt med lang praksis både som lærer og skoleleder har gitt oss en tro på at en viktig felles suksessfaktor for ledere, er å være i stand til å skape motivasjon hos sine med medarbeidere. Vi har ønsket å relatere teorien til praksis og vår empiri bygger på rektorenes og lærernes opplevde erfaring i forhold til temaet. Fokuset er lederens bevisste strategier for å skape motivasjon.

I Glenn Tobe & Associates sin undersøkelse ble ledere og ansatte bedt om å rangere ti motivasjonsfaktorer (Crane, 1999). Disse faktorene var valgt ut med tanke på at de er med på å fremme menneskelig ytelse. Tabellen under viser at resultatene viste store forskjeller på hva ledere og ansatte vektla.

Tabell 6.1: Hva motiverer mennesket Lederens rangering
Ansattes rangering

<i>1 Gode lønninger</i>	<i>1 Anerkjennelse</i>
<i>2 Jobbsikkerhet</i>	<i>2 Følelsen av å være med på ting</i>
<i>3 Forfremmelsesmuligheter</i>	<i>3 Bli vist omtanke/forståelse</i>
<i>4 Gode arbeidsforhold</i>	<i>4 Jobbsikkerhet</i>
<i>5 Interessant arbeid</i>	<i>5 Gode lønninger</i>
<i>6 Lojalitet fra ledelsen</i>	<i>6 Interessant arbeid</i>
<i>7 Disiplin</i>	<i>7 Forfremmelsesmuligheter</i>
<i>8 Anerkjennelse</i>	<i>8 Lojalitet fra ledelsen</i>
<i>9 Bli vist omtanke/forståelse</i>	<i>9 Gode arbeidsforhold</i>
<i>10 Følelsen av å være med på ting</i>	<i>10 Disiplin</i>

Fig.1: (Berg, 2005:100)

Vi synes at ulikhetene mellom ledere og medarbeideres oppfatninger, som er beskrevet her, er svært interessant. Derfor ønsker vi i vår studie å intervjuer både rektor og lærere om samme tema og prøve å danne oss et så ærlig bilde som mulig. Bakgrunnen for en slik vinkling er vårt kjennskap til ulike ledelsesoppskrifter som kun tar utgangspunkt i lederperspektivet, vi vil mene at det er viktig og mer hensiktsmessig å se på relasjonen og samspillet mellom leder og medarbeidere i utviklingsprosesser.

Vårt utgangspunkt er at lederen er en viktig katalysator i alt utviklingsarbeid og lederens strategiske valg for å skape kraft og motivasjon, er av avgjørende betydning.

Vi vil undersøke sammenhengen mellom rektors ledelsesstrategier og praksis og lærernes oppfatning av hva de opplever skaper motivasjon. Innsikt og kunnskap i denne relasjonen

mellom rektor og lærere skal sammen med teori, være med å gi oss en dypere forståelse av hva rektorrollen vil kunne bety for å skape motivasjon hos den enkelte lærer i utfordrende endringsprosesser.

1.4.2 Problemstilling

Hva kjennetegner rektorenes ledelsesstrategier som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser?

1. Hvilke elementer i rektorens intensjoner og faktisk utøvelse av ledelse er det som bidrar til å skape motivasjon?
2. Hvilke elementer i rektorens kommunikasjon med sine medarbeidere er det som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon?
3. Hvilke elementer i de konkrete beslutningsprosessene er det som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon?
4. Hvilke elementer i rektorens totale utøvelse av ledelse opplever lærerne skaper motivasjon?

For å gjøre forskningsarbeidet mest mulig systematisk og oversiktlig velger vi å dele vår problemstilling opp i fire forskningsspørsmål. Disse vil ligge til grunn for våre analyser og hjelpe oss å rydde og tolke data underveis. Avslutningsvis vil vi imidlertid ”løfte blikket” og trekke ut momenter på tvers av forskningsspørsmålene

1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur gjenspeiler hensikten med oppgaven; bygge opp en forståelse. I kapittel 2 bygger vi opp et teoretisk rammeverk gjennom teori og egen førforståelse som er en kombinasjon av teoristudier og egne erfaringer som ledere på ulike nivåer. Dette teoretiske

rammeverket er utgangspunktet for de dypere analysene av empiri der vårt teoretiske rammeverk møter empirien.

Kapitel 3 drøfter og klargjør vi det vitenskapsteoretiske grunnlaget og beskriver design og metode for datainnsamling og analyser.

Analysekapitelet, kapitel 4 har to hoveddeler. En analyse av empirien i et deskriptivt perspektiv og en analysedel i et mer normativt perspektiv der empirien drøftes mot det teoretiske rammeverket som er skissert i kapitel 2.

Kapitel 5 implikasjoner, har et normativt perspektiv. Skal vi beskrive kjennetegn i ledelsesstrategier som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon, ligger det implisitt en vurdering av at det også finnes ledelsesstrategier som ikke bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon i endringsprosesser.

Med utgangspunkt i oppgavens øvrige innhold ligger det også en drøfting i forhold til en faglig refleksjon rundt begrepene *tydelig og kraftfull ledelse* som brukes i de politiske styringsdokumentene for å beskrive god ledelse av fremtidens skoler.

1.6 Avgrensninger

Vår erfaring er at jo mer vi vet, jo mer oppdager vi at vi ikke vet, - så også i arbeidet med denne studien. Vi ser at vår problemstilling kan analyseres fra en mengde perspektiv og med utgangspunkt i mange flere teorier og modeller enn det utvalget vi har brukt. Vi har valgt teori ut i fra et mål om å beskrive og å forsøke å forstå det datamaterialet vi har samlet inn.

Hensikten med vår oppgave er ikke å bevise eller motbevise teori i ulike perspektiv, det er heller ikke å komme frem til oppskrifter på hva som er god eller dårlig ledelse for skape og vedlikeholde motivasjon. Vår hensikt med oppgaven er å beskrive to miljøer, og gjennom analyse og utvalgt teori øke vår forståelse forsøke av mekanismene som virker i relasjoner mellom ledelse og medarbeidere.

På grunn av masteroppgavens omfang har vi ikke sett det mulig å gjennomføre en studie som omfatter flere ulike metoder for datainnsamling og dermed et bredere grunnlag for analyser

enn det vi har valgt. Vi har derfor holdt oss til et relativt begrenset datamateriale som vi har fått frem gjennom intervjuer.

For å oppnå vår målsetting om å forsøke å forstå hva som foregår i samspill mellom rektor og lærere vil vi legge opp til en kvalitativ tilnærming der antall informanter og organisasjoner vil måtte være begrenset. Vi har lagt opp til at det er 2 rektorer og 2 lærere ved 2 skoler som vil være med i hele undersøkelsen og at datainnsamlingen går over en kort tidsperiode. Dette innebærer at vi dermed vil få en beskrivelse på et gitt tidspunkt, en slags situasjonsrapport.

Tilfeldigheten har gjort det slik at det ble en kvinnelig og en mannlig rektor, og vi er klar over at kjønn kan være en faktor i forhold til våre funn. I arbeidet med å begrense oppgavens problemfelt har vi bestemt oss for ikke å kommentere og drøfte kjønnsfaktoren i oppgaven. Siden vi er opptatt av relasjonen mellom rektor og lærer og analysere enkeltdeler mener vi dette vil gi god mening uten å problematisere noe videre rundt kjønn.

1.7 Bidrag/begrunnelse

Det finnes mye forskning på motivasjon og ledelse, men vi har ikke funnet studier som omhandler vår problemstilling. Vi ser det derfor som en spennende utfordring å bidra med økt kunnskap om lederens teori og strategiske valg og hva det betyr i praksis for de ansattes motivasjon. Vår førforståelse og teorien vil ha en sentral plass når data skal analyseres og tolkes.

Det finnes mange studier om makt og tillit i studier av skoleledere. Roald Valle skriver blant annet om tydelig og kraftfull ledelse (Møller og Fuglestad (red), 2006). Vi vil forsøke å analysere og forstå, i et normativt perspektiv, hvordan makt og tillit må balanseres og hvordan dette påvirker medarbeidernes motivasjon. I den sammenheng er begrepene ”tydelig og kraftfull” i forhold til ledelse interessante, og vi vil komme med et bidrag til et faglig innhold i disse begrepene.

Vi mener at det *hermeneutiske perspektiv* jfr. Dihlley (Dalen, 2004), er aktuelt ved at vi går inn og tar et innenfra/deltager perspektiv ved å intervjuere ansatte som opplever strategier som

skal skape motivasjon. Dette for å finne og forstå en sammenheng mellom strategier som fenomen der opphavsmenneskets hensikt er å skape motivasjon. Samtidig kan ikke vi som forskere stille oss utenfor i et tilskuerperspektiv, men vi vil være en del av de kontekstuelle forhold gjennom de andre rollene vi har i forhold til miljøene vi undersøker. Selv om vi har et normativt perspektiv og normative ambisjoner for vår oppgave, ser vi det allikevel vanskelig å kunne komme fram til absolutte sannheter.

Gjennom dette arbeidet vil vi sette fokus på motivasjon som element i utviklingsarbeid og i utviklingen av bevisste ledelsesstrategier. Hva er hensiktsmessig for en leder å gjøre som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon?

2. TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Innledning

I følgende teoridel vil vi prøve å vise hvorfor vi mener *motivasjon, som en begrunnelse for det vi gjør*, er en sentral og viktig faktor i endringsprosesser. Vi vil gjennom arbeidet med masteroppgaven søke å få en dypere forståelse av sammenhengen mellom en leders bevisste strategier og praksis, og de ansattes oppfatning av hva som skaper motivasjon. Siden det er leders strategiske valg som er vårt utgangspunkt for oppgaven, innleder vi teoridelen med å klargjøre vårt syn på lederrollen. Fokuset blir på lederen med lederens mandat, egenskaper og strategier og ikke ledelsen som team eller oppbygging av en organisasjon. Oppgaven vil i hovedsak ta for seg lederrollen i endringsprosesser.

Vi vet at vår teoretiske ”ballast” har vært med å prege vårt tema og problemstilling. Det er utallige teoretiker vi har vært innom i årenes løp, og vi velger her et knippe kjente teorier. Vi ønsker med dette å vise hvordan det har foregått en utvikling der det menneskelige, følelsesmessige og relasjonelle aspektet har trådt stadig klarere fram.

2.2 Teoretiske innganger

2.2.1 Motivasjon

En grunnleggende teori i forhold til motivasjon er Maslows behovshierarki som viser at biologiske behov må dekkes først, deretter behov for sikkerhet og aller sist kommer behov for selvaktualisering. De laveste behovene som fysiologiske og sikkerhet og sosiale behov ble betegnet som underskuddsbehov, mens de høyeste behovene som aktelse og selvaktualiseringsbehov ble betegnet som vekstbehov. Forskning ga et brokete bilde på Maslows behovshierarki. Aderfers ERG-teori ville vise at vi ikke bare beveger oss oppover i et slikt behovshierarki, flere behov kan være aktive på samme tid, og vi kan bevege oss opp og ned (Kaufmann og Kaufmann, 1996).

En annen betydningsfull forsker i forhold til motivasjon er Skinner. Han var opptatt av at atferd som ga positive konsekvenser ble forsterket og erfaring gjorde at det var stor mulighet for positiv gjentakelse. Her ble menneskene i stor grad sett på som objekter som ved riktig type stimuli ville oppnå riktig effekt. Dette viste seg å være enn noe enkel fremstilling av kompliserte prosesser og Human- relation-bevegelsen begynte å utvikle seg.

Vi kommer ikke utenom Taylorismen utviklet av Taylor (1911), han lagde et system der spesialisering sammen med stykkpris-betaling skulle gi motiverte og effektive medarbeidere (Kaufmann og Kaufmann, 1996). Bilindustrien som i samme periode var under utvikling, benyttet seg i stor grad av denne teorien (Sørhaug, 1996).

I 1927 – 1932 ble det foretatt mange studier ved Hawthorne – avdelingen til Western Electric Company i Chicago. Disse studiene viste overraskende og forvirrende resultater. De konkluderte til slutt med at nærmest uansett endring i arbeidsforholdene ga det en positiv gevinst. De kom fram til at den viktigste forklaringen var at det oppsto en psykologisk effekt der den sosiale relasjonen på jobben var meget vesentlig, de trakk og fram økonomiske intensiver. I tillegg ble oppmerksomhet og anerkjennelse sett på som viktige faktorer.

En annen sentral teori er Hertzbergs motivasjonsteori som ble utviklet på grunnlag av en undersøkelse om trivsel fra 1959. Den undersøkelsen viste at medarbeidere som trives også er motiverte og produktive. Hertzberg delte i motivasjonsfaktorer, faktorer som positivt er med å skape trivsel, og hygienefaktorer som kan skape mistrivsel hvis de ikke er tilstede (Kaufmann og Kaufmann, 1996). Utfordringen i forhold til motivasjonsfaktorer er at de ved gjentakelser kan gå over til å bli hygienefaktorer, arbeidstakere vennet til positive tiltak og tar dem som en selvfølge, dermed forårsaker de ikke lenger motivasjon men gir mistrivsel hvis de fjernes.

På samme tid utviklet McGregor (1960) teori X og Y som er en anerkjent og mye brukt teori. Teori X beskriver mennesker som late og uansvarlige, og de er derfor helt avhengig av streng styring. Teori Y derimot ser på menneskene som naturlig motiverte, har god virkelighetsoppfattelse og yter best når de opplever tillit og åpenhet. Teori Z som bygger på McGregors teori og er utformet av Ouchi (1991), er utviklet i forbindelse med Japanske bedrifter. Denne teorien bygger på verdien av personlige relasjoner og fellesskapet i

beslutningsprosesser. I tillegg vil vi ta med teori C som bygger på det beste fra X, Y og Z teorien. Dette er en teori som ble utformet av Crane(1999), og C står for coaching som i dag blir mye brukt i den hensikt å utvikle kompetente, ansvarsfulle og lykkelige medarbeidere. (Berg, 2002)

Oversikt over teoriene X, Y, Z og C

Valg av teori	Teori X	Teori Y	Teori Z	Teori C
Motivasjon	Mennesket er uansvarlige og late. De trenger å bli styrt	Mennesker er naturlig motivert, har høy aktelse og god virkelighetsforståelse	Det å høre til fellesskapet er alt som betyr noe, og er det som virker motiverende. Høy sosial deltakelse	Muligheten til å bidra til å nå mål. Fokus på selvaktelse og virkelighetsforståelse.
Lederens fremgangsmåte	Strukturert og kontrollerende. Løse kortsiktige problemer	Åpenhet og tillit. Støttende og oppmuntrende adferd	Å komme til enighet er viktig i beslutningsøymed. Bruker lang tid på prosesser	Mennesker til behandlet som voksne, med ærlighet. Ledelse er å gi retningslinjer, utfordre medarbeideren og støtte dem

Fig. 2: Fritt etter Crane (1999) (Berg 2002:102)

Som vist til tidligere i oppgaven gjennomførte Glenn Tobe & Associates en undersøkelse der ledere og ansatte skulle uttale seg om hva de mente var de ti viktigste motivasjonsfaktorene i arbeidet. Det viste seg at det var store forskjeller på motivasjonsfaktorene de ansatte listet opp i forhold til hva lederen mente var viktig. I følge Crane bygger mange ledere sin ledelse på feiltakelser (Berg, 2002).

Vi ser på teori C og dens antakelser om hva som skaper motivasjon, og lister opp følgende momenter:

- Det å utføre et arbeid gir en tilfredsstillelse i seg selv
- Det å få bruke sin kreativitet gir følelsesmessig eierskap til arbeidet
- Forstå å bidra til å oppfylle mål som er meningsfulle både for bedriften og personene selv

- Ledere som gir retningslinjer og visjoner. De skal kommunisere ærlig og være utfordrende og støttende.
- Medarbeiderne må oppleve at de blir verdsatt og deres innsats er viktig for selskapet

Sammenfatning

Ulike teoretiker har på hver sin måte vært med å prege og utvikle forståelsen av motivasjon. En grunnleggende teori i forhold til motivasjon er Maslows behovshierarki. Aderfers ERG-teori skulle vise at behovene kan være aktualisert samtidig, og vi beveger oss opp og ned i hierarkiet. En annen betydningsfull forsker er Skinner som pekte på at positiv respons ville forsterke positiv atferd. Taylor hadde fokus på ”stykkpris” og effektivitet og målbare resultater. Hawthorne- studiene ga i forhold til Taylor sine teorier forvirrende resultater, og de konkluderte med at den menneskelige faktoren var av stor betydning. I den sammenheng er Herzbergs skille mellom hygienefaktorer og motivasjonsfaktorer interessant, og vi ser hvor komplisert og sammensatt motivasjon er.

Mc-Gregor (1960) beskrev X og Y teorien og satte ord på hvordan vårt syn på menneskene rundt påvirker hvordan vi forholder oss til dem og hva vi forventer medarbeidere. Ouchi (1991) koblet personlige relasjoner og fellesskap til X og Y teorien. Crane (1999) utvikler C teorien som bygger og påberoper seg og benytte det beste fra teori X, Y og Z, han legger vekt på selvrealisering. (Berg, 2002)

2.2.2 Ledelse

Definisjoner på ledelse

Til tross for perioder med stort fokus på ledelsesforskning har det i svært liten grad lyktes med entydige definisjoner som sikrer god ledelse. Sørhaug (1996) sier at det har liten hensikt å lage entydige definisjoner på ledelse, det er alltid en mulighet for å tape mer i innsikt enn man vinner i klarhet. Dette påpeker han fortsatt klart og entydig i sin neste bok om ledelse *Managerialitet og autoritetens forvandling. Mangelen på en klar og entydig definisjon er selve hovedproblemet for ledelsesforskningen* (Sørhaug, 2004:24). Han peker på at jo mer vi

forsker jo mer komplisert blir temaet. Dette til tross for at det er et tema fulgt med stor interesse i forskningsmiljøene. *Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth* (Sørhaug, 2004:24).

En leder skal sikre organisasjonens legitimitet, dens makt og ressurser (Sørhaug, 2004). For å opprettholde organisasjonens legitimitet ser vi at lederen må drive organisasjonen framover samtidig som et regelverk må følges. I godt, utviklete organisasjoner med selvstendige, dyktige medarbeidere vil en leder kunne gi sine medarbeidere stor tillit og stort handlingsrom. Etter vår oppfatning er skolen en slik arena, men et regelverk vil aldri være godt nok til å løse enhver situasjon. Det medfører at det alltid vil kunne oppstå unntak og behov for ledelse (Sørhaug, 2004).

Ledelse foregår i spenningsfeltet mellom det å spørre og kommandere. Dette er noe av kjernen i det vi vil utforske. En leder som i kraft av sin lederposisjon skal ha autoritet, skape forståelse for endringsarbeidet, være i åpen dialog og samtidig holde retningen. Dette forutsetter en leder som er i stand til å binde vold, kunne vise kraft og fasthet, og å bære fram en utvikling (Sørhaug, 1996).

I denne sammenhengen vil vi ytterligere komplisere ”bildet” med å trekke fram en liten advarsel. Conger og Konugo (1998) sier at ledelse spenner fra utadvendte, idealistiske visjoner til innadvendt narsissisme, mellom dialog og nye verdier, individuell og kollektiv forførelse og mellom medvirkning og symbolske og reelle former for vold. *Forenkelt kan vi si at ledelse bestandig foregår i et samspill mellom makt, regler og verdier* (Sørhaug, 2004:181). I forhold til ord som forførelse og symboler er dette etter vår oppfatning viktige å ha et bevisst forhold til, og vi vil komme tilbake til nærmere omtale om temaet.

Rektor i ”krysspress”

Når en leder skal vise vei gjennom forhandlinger og reforhandlinger, vil dette alltid påvirkes av den enkelte leders forståelse av verdier og visjoner. Dette gjenspeiles i prioriteringer og strategier. Det blir i tillegg viktig at rektor kjenner handlingsrommet, ser hvilke ressurser som er tilgjengelige og er i stand til å etablere tillitsforhold til de ulike partene i

organisasjonen. *Spørsmålet er i hvilken grad rektor ser betydningen av hvilke trumfkort som har gyldighet innenfor de ulike felt* (Møller, 2004:71).

En leder er satt til å lede sine medarbeidere i forhold til noen målsettinger. Disse målene vil alltid dreie seg om mål både innen for skolen og i forhold til samfunnet rundt. Rektor opplever i dag et stadig sterkere krysspress mellom direktiver utenifra og i forhold til hva han ser som sin kjerneoppgave og mandat. Dette har forsterket seg ytterligere i kjølevannet av New Public Management (NPM) tenkningen, der krav om effektivitet og resultater har fått stor oppmerksomhet (Karlsen, 2002). NPM er imidlertid ikke noe vi vil komme nærmere inn på i denne oppgaven.

En rektor skal på samme tid tilfredsstille bl.a. krav fra sine overordnede, foreldre/foresatte og elever og medarbeidere innenfor den enkelte skole. Mandatet kan derfor til tider virke svært mangfoldig og uklart og utfordrer rektors evne til prioritering og ryddighet. Allerede her ser vi at en rektor utfordres i forhold til omskiftlige omgivelser, til dels uklare rammer og mange og av og til motstridende krav. Likevel skal en leder være garantisten for organisasjonens orden og retning (Sørhaug, 2004). Det betyr at lederen skal vise vei, legge til rette for at riktig utvikling foregår og sørge for at medarbeiderne utfører det de skal. Møller og Otttesen (2006) peker på usikkerheten i det å lede, og viser til ledelsesutfordringene en rektor utsettes for i forhold til å ivareta individualitet og opprettholde et fellesskap. De spør om dette er et paradoks?

Sergiovanni (2001) hevder:

- *Skoler må forstås som mennesker og relasjoner, mer enn som byggesteiner. Det betyr at det er rom for mangfold*
- *Felles verdier og formål må forhandles og reforhandles, og dermed utgjøre "limet" som skaper fellesskapet. Men innenfor slike overordnede verdier og formål må det være rom for ulik praksis – fordi elever og lærere er forskjellige.*
- *Lojalitet både til mandatet og til de personer skolene skal betjene (elever og foreldre)*
- *Individuelle rettigheter begrenses av forpliktelsene overfor formålet og fellesskapet*

(Møller og Ottesen foredrag skolelederdagene: 2006)

Vi har tatt med disse påstandene for å vise eksempler på en skoleleders mange dilemmaer. Hverdagen er fylt av små og store avgjørelser, og foran enhver avgjørelse foretar en leder sine avveininger mer eller mindre bevisst. En skoleleder vil imidlertid alltid lede i en sammenheng, og ledere er i gjensidig avhengighet til sine omgivelser. Møller (2004) viser gjennom sine ”skolelederhistorier” hvordan de ulike relasjonene en skoleleder har i og utenfor organisasjonene støtter, påvirker, utfordrer og begrenser. For å lykkes som skoleleder er man helt og fullt avhengig av hva andre aktører på arbeidsplassen gjør, hva man gjør på kommunalt og statlig nivå, og hvordan den enkelte selv tar i bruk og utvikler sine talenter i samspill med andre. *Personlige egenskaper er viktige, men ikke statiske. De utvikles i de relasjonene man inngår i* (Møller, 2004:15).

Lederens personlige utøvelse av lederrollen

Det kan se ut som at en felles definisjon i mye av ledelseslitteraturen sier noe om at en leder handler, gir retning og utøver innflytelse (Møller, 2004). Den dimensjonen vil trekke inn spesielt er lederens personlige utøvelse av lederrollen. Hvordan løser en leder sine oppgaver, hvilke strategier tar lederen i bruk, hvordan sikrer dette utvikling i organisasjonen? *Ledelse dreier seg med andre ord om hvordan organisatorisk identitet og retning blir personifisert og til og med individualisert* (Sørhaug, 1996:39).

Sørhaug (2004) sier at ledelse er noe man blir med hele seg, det er umulig å skille funksjon og person. Han sier at det handler om inkarnering av organisatoriske prosesser, og prosessene blir legemliggjort av enkeltpersoner. Når vi i tillegg leser at ledelse er ikke noe man kan utdanne seg til, *det er noe man blir gjennom en fullstendig, personlig dannelse, Robert Locke* (Sørhaug, 2004:147), blir det komplisert å komme med klare utsagn om lederrollen.

Vi vet at ledelse foregår innenfor sosiale relasjoner vevd sammen, og de sosiale relasjonene har sosiale mål. Lederen skal ha en hensikt med sine valg og ha som mål å påvirke i riktig retning. Dette vil alltid måtte foregå i en sammenheng der både den sosiale organisasjonen man jobber innenfor, andre aktører og tilgjengelige ressurser betyr noe (Møller, 2004). Møller refererer fra en undersøkelse blant skoleledere der hun sier at de fleste opplever å

leve i et spenningsfelt hvor de møter både støtte og motstand. I dette spenningsfeltet skal de opprettholde og utvikle tillit, og de skal måtte takle uenighet (Møller, 2004).

Uansett forutsetninger og rammebetingelser ser vi at ledere ofte er utsatt for en handlingstvang. De må tro på en avgjørelse og kunne takle usikkerhet. Det er som å surfe på bølgene, gjøre et beste ut av situasjonen, ri på bølgene og tro på noe (Møller 2004).

Sammenfatning

En leder skal i kraft av sin lederposisjon ha autoritet, skape forståelse for endringsarbeidet, være i åpen dialog og samtidig holde retningen. Det forutsetter en leder som er i stand til å binde vold, kunne vise kraft og fasthet, og å bære fram en utvikling (Sørhaug, 1994). Dette utfordrer rektorrollen som opplever å være i et stadig krysspress mellom skolens kjerneoppgaver, forventninger og krav både innenfra og utenfor skolen. I et slikt landskap er det ingen enkel oppgave å prioritere og å holde rett fokus.

Lederidentiteten utvikles i et sosialt samspill med omgivelsene (Møller, 2004). Ledelse er en personifisering og individualisering av organisatorisk retning (Sørhaug, 1996).

2.2.3 Ledelse og kommunikasjon

Lederens evne til kommunikasjon

Ut i fra vårt kjennskap til ledelseslitteraturen ser vi at ledelse i stor grad handler om å tro på noe og å kunne skape forståelse og aksept i organisasjonen. Evnen til god kommunikasjon blir svært viktig. Med det mener vi både en leders evner til å kommunisere tydelig og tillitsvekkende, og lederens evne til å lytte, se og oppfatte signaler fra omgivelsene. Hva slags kommunikasjon og hvilke rammer som er riktige er helt avhengig av sak og person. God situasjonstilpasset ledelse kjennetegnes av fleksibel lederatferd, en leder som er god på å stille diagnose, spesielt medarbeiderens kompetanse og tilpasser lederstil i samarbeid med medarbeideren (Thompson, 1995).

Hvis en leder skal kunne sette inn riktige tiltak, er det nødvendig å være ærlig både i forhold til seg selv og omgivelsene. Et interessant moment i denne sammenheng er at *begreper om ledelse ikke bare sier noe om hva ledelse er de skaper og ledelse* (Sørhaug, 2004:27). Dette er en regel vi tror gjelder i all kommunikasjon i organisasjonen. Lederens bruk av ord, gjentakelser og visjoner vil derfor være med å forme "sannheten".

For å utnytte positivt den gjensidige avhengigheten, kunnskapen og erfaringen som finnes i en skoleorganisasjon, vil vi peke på dialog og diskurs som viktige virkemidler. Målet er at partene skal oppleve seg så likeverdige som mulig i denne fasen, og vi vil trekke fra forutsetninger som kreativitet, frihet og respekt. Dialog omfatter i denne sammenheng all åpen kommunikasjon, det kan være bl.a. være informasjon, spørsmål eller diskusjoner. *Diskurs er en bestemt måte å tale om og forstå verden, eller et utsnitt av verden* (Jørgensen og Phillips, 2005:9). Gjennom diskursive mønstre vedlikeholdes og forandres diskursive praksiser, språket er ikke en avspeiling av virkeligheten men et sett symboler hvor forståelsen hel tiden er i endring (Jørgensen og Phillips, 2005).

Samtidig som det er en leders plikt å skape rom for dialog og diskurs, er det en leders plikt å lukke og avslutte prosesser. Dette er ingen enkel sak da kunnskapsøkning i prinsippet er en åpen og uendelig prosess mens beslutning alltid vil måtte dreie seg om å lukke og avgrense. *Beslutninger i organisasjoner bygger alltid på prestisje og de involverer uvergelig sanksjoner* (Sørhaug 1996:137). Beslutningen vil alltid kunne true søkningen etter sannhet (Sørhaug, 1996). Balansen mellom fri og likeverdig kommunikasjon og nødvendigheten av lederens sanksjoner vil kunne oppleves konfliktfylt og vanskelig for enkelte av medarbeiderne.

2.2.4 Styringsorientert versus deltagerorientert idealtype for ledelse

Det er vanskelig å se for seg rendyrkede styringsorienterte eller deltagerorienterte ledere slik begrepene kan forstås. Det vil ikke være mulig å være rendyrket eneveldig, slik ledere i andre regimer og organisasjoner beskrives, som rektor eller skoleleder. Til det er våre demokratiske tradisjoner for sterke. Samtidig er det vanskelig å se for seg en skole som utelukkende styres som et demokrati i forståelse av et folkestyre. En rektor i grunnskolen har

ikke sitt mandat gjennom et valg blant medarbeiderne, men har sitt mandat først fremst i lovverk og fra overordnet myndighet.

Vroom og Yetton (1973) har laget en modell for beslutningsprosedyrer der autokratisk og demokratisk lederstil befinner seg på hver sin side av en skala. En rendyrket autokratisk (eneveldig) leder tar alle sine beslutninger på egenhånd, mens en demokratisk leder på den andre siden av skalaen overlater alle beslutninger til andre (Sørhaug, 2004).

Forskning viser ingen klar sammenheng mellom gruppemedvirkning og kvaliteten på selve beslutningen. *Derimot er det en klar positiv sammenheng mellom gruppemedvirkning og gjennomføringen av beslutninger (Yukl 1994, Grønhaug m.fl.2001) (Sørhaug, 2004:204).*

Hvis en leder skal ta en autokratisk beslutning, er det viktig at han har nok kunnskaper i forhold til å ta beslutningen og beslutningen bør ha få implikasjoner for andre. I motsatt fall, hvis beslutningen er avhengig av aksept og forståelse av andre, eller lederen selv ikke har nødvendige kunnskaper, er medvirkning viktig. I mellom disse to rendyrkede beslutningsprosedyrene ligger en konsulterende prosedyre og gruppeorienterte prosedyrer. Modellen til Vroom og Yetton skal kunne hjelpe ledere til å velge riktige beslutningsprosedyrer ut i fra den enkelte situasjon (Sørhaug,2004).

Gary Yukl skiller mellom det han kaller en strukturorientert lederadferd som er oppgaveorientert og en hensynsorientert lederadferd som er primært relasjonsorientert (Sørhaug, 2004). En strukturorientert leder vil fokusere på strukturene og beslutningen som skal bidra til å løse oppgaven, mens en relasjonsorientert leder vil ha et sterkt fokus på prosesser frem mot beslutninger og vil også i prinsippet kunne la seg overprøve av sin gruppe.

På samme måte vil en muligens kunne se for seg en leder som legger vekt på en deltagerorientert idealtype for ledelse, der beslutninger alltid fattes i et fellesskap. Oppgaven og resultatet vil med andre ord være avhengig av prosessen i kollegiet og fremstår derfor som mindre viktig enn selve prosessen.

I motsatt fall vil en leder med vekt på en styringsorientert idealtype for ledelse være målbevisst og oppgaveorientert i kraft av sin oppfatning av lederrollen. Prosessen i kollegiet frem mot en beslutning som fattes av lederen, tjener først og fremst som en måte å forankre og trygge grunnlaget for beslutningen som skal bidra til å nå målet gjennom å løse oppgaven.

Innenfor skoleledelse er det en lang tradisjon for demokratisk tankegang. Rektor har ansvar for å sette tonen og legge til rette for demokratisk dannelse. Dette skal bl.a. skje gjennom demokratisk ledelse, samarbeid og kollektiv refleksjon. Rektorene som Møller (2004) har intervjuet i boka *Lederidentiteter i skolen*, har det til felles at de er opptatt av lærerens deltakelser i sentrale beslutninger. Dette betyr at rektorene i hverdagen må vise tillit, lytte og kommunisere åpent. Møller peker i tillegg på at de må dele makt med medarbeiderne for å få myndiggjorte medarbeidere (Møller, 2004).

Sammenfatning

God og riktig kommunikasjon tilpasset den enkelte situasjon er viktig. I den sammenhengen er det et interessant moment at de begrepene vi velger å bruke om ledelse er med å skape ledelse (Sørhaug, 2004). Samtidig som en leder skal legge til rette for dialog og diskurs, skal han avgjøre når avgjørelsen må tas. Dette er ingen enkel sak da kunnskapsøkning i prinsippet er en åpen og uendelig prosess, mens beslutning alltid vil måtte dreie seg om å lukke og avgrense (Sørhaug, 1996).

Ledere vil i sine beslutningsprosesser kunne bevege seg på en skala fra å være helt styringsorientert til å være helt deltagerorientert. Hva som er rett beslutningsprosess vil variere fra situasjon til situasjon.

2.2.5 Fornuft versus følelser

I menneskelige relasjoner vil det alltid være til stede en følelsesmessig dimensjon

Organisasjonsteorien har i stor grad vektlagt rasjonalitet, og følelser har ofte blitt oversett eller privatisert. Læreryrket og ledelse innebærer personlige relasjoner som kommer fram i det offentlige rom og følelsene vil alltid være en del av dette. I 1990-åra fikk de følelsesmessige sidene større oppmerksomhet, og man prøver å finne balansen mellom det fornuftsmessige og følelsesmessige. Når forskerne begynte å interessere seg for det

følelsesmessige perspektivet, fikk temaet ledelse større oppmerksomhet og fokus. Det mener vi er et tegn på at følelsesdimensjon måtte med for å gi ledelsesforskningen troverdighet og mening (Møller, 2004). Det må etableres en følelsesmessig gjensidighet mellom involverte parter, noe som krever både følelsesmessig og kognitiv klokskap. Denne klokskapen er avhengig av en leders evne til å kunne holde en viss distanse til utfordringene som dukker opp (Henriksen og Vetlesen, 2000).

Erfaringen fra skolesamfunnet forteller oss at for å være en profesjonell rektor må en kunne finne den riktige balansen mellom nærhet og distanse. Det er viktig at rektor ser menneskene rundt seg, deres behov, avhengighet og sårbarhet, samtidig som det krever kloke avveininger for å kunne prioritere riktig bl.a. i forhold til rammefaktorer og mandat. Denne utfordringen vanskeliggjøres ytterligere når vi forstår at tidlige erfaringer, helt tilbake fra tidlig barndom, i forhold til omsorg, bindinger og frihet ubevisst er med å prege våre handlinger som voksen (Henriksen og Vetlesen, 2000). For å hjelpe en leder til å ta etisk riktige valg introduserer Henriksen og Vetlesen (2000) en KLOK modell: Hva er **k**jernen? – Er det **l**iknende tilfeller som en kan lære av i denne saken? – Tar løsningsforlaget hensyn til **o**mtendighetene? – Hvilke **k**onsekvenser får avgjørelsen?

En slik gjennomgang av problemer en står ovenfor, hevder Henriksen og Vetlesen, er viktig for å få til nødvendige distanse, samtidig som det blir rom for å tenke i gjennom hva tiltaket kan bringe med seg av følelsesmessige reaksjoner. Medarbeidere oppfatter vanligvis raskt om tiltak er gjennomtenkte og i forhold til forventet atferd. Dette vil være med å gi ro og forutsigbarhet Hvis organisasjonen preges av tillit og trygghet vil det følelsesmessige aspektet være mer ufarlig, noe vi mener vil gi lederen et større og friere handlingsrom.

Følelser vil være en usikker og utrygg faktor

Det er med stor sikkerhet vi kan si at følelser alltid vil være en faktor i endringsprosesser, og det er med like stor sikkerhet vi vil slå fast at medarbeidernes følelser vil være med å påvirke resultatet. Til tross for dette er usikkerheten meget stor. Vi oppfatter Sørhaug (2004) dit hen at svært mye er med å prege den følelsesmessige dimensjonen. Det gjelder faktorer den enkelte leder kan identifisere og kontrollere, men det gjelder i like stor grad ukjente faktorer som en leder ikke har herredømmet over. Det forklarer at en leder til stadighet vil oppleve

følelsesmessige reaksjoner i organisasjonen som overrasker, og som lederen derfor ofte ikke har tatt høyde for.

Alle endringsprosesser vil i noen grad medføre utrygghet. I tillegg vil medarbeidere kunne miste posisjon, forhold til nære kolleger vil kunne bli satt på prøve og arbeidsoppgaver endres. Dette gjør at endringsprosesser alltid vil føre med seg sorgreaksjoner (Bolman og Deal, 1996). Det er ikke nok å spille på fakta og vise til konkrete målsettinger for organisasjonen. *Moralen og fornuften klarer seg ikke alene, de trenger nødvendig og alltid farefull bistand fra intuisjon, innbilning og følelser, det vil si fra hele inventaret i det verdensbildet og fornuften tilhører.* (Sørhaug, 2004: 55) Men er det noe vi kan gjøre for å øke sjansen for at de gode følelsene har hovedvekt blant medarbeiderne? Her kan vi tenke oss mange elementer, men som tidligere nevnt, tiltaket må vurderes i forhold til medarbeiderne, tilgjengelige ressurser og ikke minst organisasjonens evne til å være i endring.

Et mulig hjelpemiddel som har vært populært de siste årene, og som enkelt kan tilpasses tid og sted er bruk av LØFT-teorien. Det står for løsningsfokustert tilnærming og enkelt sagt går det ut på å fokusere på løsningene og mulighetene som ligger der. Lederen tar medarbeiderne med i prosesser ved å se på ønsker og muligheter og analysere det organisasjonen har fått til og er god på. Dette gir plass for positive "bilder" og drømmer og skaper i følge denne teorien kraft og motivasjon. Lederen kan dermed bevege organisasjonen mot mål og visjoner ved å bygge på styrken som allerede finnes i organisasjonen (Langslett, 2002). Dette kan vi tenke oss kan være et effektivt hjelpemiddel for på en god måte å ivareta rasjonalitet og følelser.

Sagt på annen måte: *Mens fornuften differensieres i begreper, kombineres innbilningen i forestillingen* (Sørhaug, 2004:53). En leder må være bevisst at ved siden av moralen og fornuften påvirker intuisjon, innbilning og følelser utviklingsprosesser (Sørhaug, 2004).

Sammenfatning

I 1990-åra fikk de følelsesmessige sidene større oppmerksomhet, og man prøver å finne balansen mellom det fornuftsmessige og følelsesmessige. Hvis en klarer å skape trygghet og

forutsigbarhet vil det følelsesmessige aspektet virke mindre skremmende. Dette gjøres bl.a ved å sørge for et riktig forhold mellom nærhet og distanse.

Følelser vil alltid spille en rolle i endringsprosesser. *"Moralen og fornuften klarer seg ikke alene, de trenger nødvendig og alltid farefull bistand fra intuisjon, innbilning og følelser, det vil si fra hele inventaret i det verdensbildet og fornuften tilhører"* (Sørhaug, 2004: 55).

En viktig dimensjon i alt utviklingsarbeid er at når medarbeidere opplever endringer, vil de også gå igjennom sorgprosesser.

2.2.6 Symboler

Tegnbærere

Ledelse forgår ofte i et brokete landskap, og budskapet må forenkles av tegnbærere. Vi har allerede påpekt at ord er tegn og all kommunikasjon foregår ved hjelp av tegn (Sørhaug, 2004). Tegn innebærer en forenkling av virkeligheten, vi forstår dette slik at vår forståelse av virkeligheten øker i forhold til vår evne til å tolke hverandres tegn. En leder som klarer å se ulike faktorer som til dels støtter og motvirker ønsket endring, vil øke sjansene til å tolke objektivt. I forhold til seg selv kan lederen til en viss grad kvalitetssikre disse tolkningene, men det er langt vanskeligere å styre hvordan medarbeiderne skal tolke tegnene de blir utsatt for. Et psykodynamisk teoriperspektiv på roller som spilles i organisasjoner kan best beskrives som et ubevisst teater. Andres fantasier om hva du kan bidra med er med å skape manus. *Som leder blir man nærmest en magisk figur fordi man blir bærer av andres forventninger* (Møller, 2004:60).

Selv om vi alltid vil være ute på "usikkert farevann" når det gjelder forståelse av hva som egentlig skjer, vil en forskyvning av fokus fra det effektive til det symbolske bevisstgjøre oss og gi oss ny forståelse (Sørhaug, 2004).

Lederen som symbolbærer

Mennesker både i og utenfor organisasjonen filtrerer lederens handlinger og kan gi lederen magiske egenskaper. Måten en leders handlinger blir filtrert gjennom andres forventninger på, kan fort inngi han magiske egenskaper (Sørhaug, 1996). *Ledelsens kropp blir bærer av projeksjoner og det blir målet for individuelle og kollektive fantasier* (Sørhaug, 1996:47). Når så lederen ikke innfrir forventningene til omgivelsene rundt, kan det komme til dels sterke reaksjoner.

Det er derfor nødvendig å ha et bevisst forhold til lederen som symbol. Sørhaug (2004) slår fast at lederen er viktig som kulturbygger og kulturbærer. Det skapes gode virksomheter når lederen klarer å skape et sansefellesskap og felles persepsjon av hva som er viktig.

Det å være leder skaper forventninger og så snart en leder viser seg i en sammenheng tillegges han noen av disse forventningene (Sørhaug, 1996). På samme måte vet vi at rektorer tillegges visse forventninger og egenskaper både i skolen og utenfor skolen. Vi har flere ganger erfart at lærere som går inn i lederstillinger på egen skole, så å si over natten tillegges nye egenskaper. Dette forutsetter at vi tenker igjennom våre utsagn og handlinger og prøver å være tilstede slik det forventes for å skape og beholde legitimitet. Formålet er ikke å redusere det rasjonelle, formelle og legitime på bekostning av det personlige og magiske. Men det viktig å være klar over hvordan fornuften kan måtte kjempe seg igjennom og holdes oppe av det magiske for å kunne holde fast ved rasjonelle beslutninger (Sørhaug, 1996).

Karisma

En leder må i de fleste sammenhenger forenkle budskap for at det skal oppfattes av mottakerne. Karismatisk kommunikasjon bygger på forenklinger og overdrivelser, og enkelte ledere har fått stor tilslutning på grunn av sin karisma. Karisma handler om en sammenvevd kombinasjon av personlige egenskaper og ytelser, attribusjon og som regel visjon (Sørhaug 2004:252). Karisma forandrer på en spennende måte mennesket fra innersiden og gjør at autoriteten begrunner seg selv (Sørhaug, 2004). En må likevel være klar over at uten sine tilhengere har ikke karismaen kraft og autoritet. Her ser vi en gjensidig

avhengighet der karisma gir autoritet, på sammen måte som uten autoritet er det heller ingen kraftfull karisma.

Når karismatiske bevegelser får økt tilslutning er det fordi de tilbyr helhet, gir en forenklet forståelse av, en verden som virker oppstykket og delt (Sørhaug, 2004). I lys av dette vil vi hevde at en karismatisk leder kan gå snarveier og få til endring raskere enn en leder uten karisma.

Sammenfatning

Tegn innebærer en forenkling av virkeligheten, vi forstår dette slik at vår forståelse av virkeligheten øker i forhold til vår evne til å tolke hverandres tegn. Lederen er tegnbærer og alle ord vi sier er tegn Sørhaug (1996). Når en leder er til stede vil alltid medarbeiderne ha forventninger til han.” Som leder blir man nærmest en magisk figur fordi man blir bærer av andres forventninger” (Møller, 2004:60).

En karismatisk leder forenkler og overdriver virkeligheten. På en fasinende måte forandrer karismatiske ledere medarbeiderne fra innersiden (Sørhaug, 2004).

2.2.7 Makt og tillit knyttet opp mot autoritet

Autoritet

For å skape og vedlikeholde legitimering og se karisma i sammenheng med autoritet, er Webers typologi interessant. Den første legitimeringsformen er preget av erfaring og sammenheng. Den andre legitimeringsformen er preget av rasjonalitet knyttet sammen med viten og utvikling. Den tredje legitimeringsformen er karisma som kobler tro og forandring (Sørhaug, 2004). Weber hevder videre at ved å se det på denne måten kan en bruke rasjonalitet, tradisjon og karisma ved analyse av så å si all sosial praksis. Han sier i tillegg at den enkelte autoritetsformen ikke kan ses på ensidig, de andre autoritetsformene vil alltid være tilstede. (Sørhaug, 2004). Det oppfatter vi slik at ledere som opprettholder stor autoritet, er i stand til knytte disse tre autoritetsformene sammen.

Autoritet knyttes altså alltid til noe utenfor den konkrete situasjonen. Den kobles til fortid og framtid og mot noe over eller under eller til noe utenfor. Samtidig som autoritet bygger på fortid må den stadig bekreftes og gjenskapes (Sørhaug, 2004). Dette opplever vi at er både en utfordrende og samtidig fascinerende side av lederrollen. Det understreker den sterke betydningen lederens autoritet har, og når lederen vet å beherske dette, vil vi mene det gir både kraft og selvtillit.

Autoritetsbegrepet får ytterligere nyanser da vi leser Montesquieu sin tilnærming. Han viser til et politisk, emosjonelt og kognitivt rom mellom regimer og psykologi, han kaller det et mønster av relasjoner. Autoritet får andre mennesker til å sette sin egen vilje til side og gjøre det de oppfatter er kommunisert. Det er verken en ordre eller et spørsmål, men noe som er midt i mellom. Han peker på at det har større betydning hvem som kommer med meddelelsen enn innholdet av selve meddelelsen (Sørhaug, 2004). Vi ser ikke motsetninger mellom Webers og Montesquieu sin måte å beskrive autoritet på, vi vil hevde at disse teoriene til sammen gir oss et godt bilde av et utrolig spennende og sammensatt felt.

Vårt fokus i denne oppgaven er lederen og dens rolle i organisasjonen, vi trekker derfor fram et sitat fra Sørhaug som vi synes oppsummerer dette delkapitlet på en god måte. *Ledelse er en personlig måte å forvalte autoritet på, den henger nøye sammen med tro og får andre til å ville å ville. Autoritetsformer oppstår ikke over natten. Autoritetsutøvelse henter ressurser i lange historiske linjer av tradisjon og religiøsitet* (Sørhaug, 2004:18). Sørhaug (2004) sier i tillegg at det ser ut som autoriteten stadig vender tilbake til sitt utgangspunkt, og det er alltid en risiko for å måtte starte på nytt. På den måten kan man si at autoritet reduseres til makt. Vi vil underbygge dette utsagnet med å si at en leder i enhver situasjon må forholde seg til makt på en eller annen måte.

Makt

I avsnittet over skriver vi at autoritet kan reduseres til makt, det betyr ikke at maktbegrepet er enkelt og lettfattelig. Vi vil de følgende sidene prøve å få fram kompleksiteten i begrepet og vise nødvendigheten av å bruke makt samtidig som feil bruk av makt kan virke mot sin hensikt.

Sørhaug (1996) skriver at makt har mye av det samme i seg som de polynesiske forestillingene om "mana", en hellig kraft. Mana er kraft og handling og kvalitet og tilstand. Den er både substantiv, adjektiv og verb, den er til stede lokalt og overalt samtidig. Slik vi tolker dette er makt både noe vi kan peke på, samtidig som det er noe mye mer, noe vi bare vet er der og som bare av og til synliggjøres. Sørhaug (1996) forklarer dette ved å si at makt kommer til uttrykk både i prosesser og tilstand. Den er noe noen har og kommer til uttrykk gjennom handling.

Max Weber (1990) har vært betydningsfull for vår forståelse av makt i organisasjonene, han deler herredømme opp i det tradisjonelle, legale og karismatiske herredømme (Sørhaug, 1994). Han skiller mellom makt og herredømme og reserverer maktbegrepet for situasjoner der legalitet ikke spiller noen rolle. Vi velger å se bort fra det skillet. Legal makt beskriver vi kort som makt du har i forhold til et lovverk og i kraft av din stilling. På mange måter den mest uproblematisk siden av makt. Legitim makt får du når du har tillit i organisasjonen, og medarbeiderne ser på deg som en troverdig person det er verdt å lytte til. Denne legitimiteten må, på samme måte som autoritet, vedlikeholdes og oppleves som "fortjent" fra medarbeidernes side. Siden denne oppgaven først og fremst tar for seg hva som skjer i relasjonen mellom mennesker, ser vi det lite hensiktsmessig å knytte maktbegrepet opp mot legitimitet alene, en rektor vil i følge vår tolking samtidig måtte forholde seg til legitim og legal makt. Det lederens evne til å bruke å opprettholde makt som er interessant.

Det er viktig å påpeke at gal bruk av makt kan virke mot sin hensikt og at ledere må vite hva de gjør når de setter i gang tiltak der bruk av makt er et viktig virkemiddel. Hvis lederen klarer å kommunisere maktbruken som en mulighetshorisont kan dette ha størst kraft (Sørhaug, 2004). Siden vårt fokus vil være den positive siden av maktbruk vil følgende definisjon av makt være passende. *Makt dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting, de sannsynligvis ellers ikke ville ha gjort* (Sørhaug, 1996:22).

En rektor har gjennom gjeldende regel- og avtaleverk samt læreplaner klare rammebetingelser å forholde seg til. Ut fra dette er skolelederens formelle maktposisjon vis-à-vis lærere og andre ansatte ved skolen rettferdiggjort. Dette er den legale siden i Webers begrepssystem (Møller, 2004). Det som har utfordret rektoren i stor grad har vært en skoletradisjon preget av en "skjult" eller "taus" kontrakt for arbeidsdeling og makt mellom lærere og ledere. Denne tause kontrakten beskrives av Gunnar Berg (1999) som en gjensidig

forståelse mellom rektor og lærere om ikke å blande seg bort i hverandres arbeidsfelt. *En skoleleder som tar mange pedagogiske initiativ må forvente å møte motstand fra noen grupperinger i personalet* (Møller, 2004:160).

Da rektor på 90-tallet fikk et tydelig arbeidsgiveransvar og ikke bare styringsrett men styringsplikt, skjedde ikke det uten sterke reaksjoner. Dette viser hvordan den tradisjonelle siden blir satt på prøve når grunnleggende endringer skal gjennomføres. En leders karismatiske evne blir dermed utfordret på det sterkeste. Dette eksempelet er tatt med for å vise hvordan Webers tre autoritetsformer virker sammen.

I hverdagslivet har ord som maktbruk og maktperson ofte negativ klang. I skolen er det ikke ukjent at lærere har beskrevet sin rektor som ”maktsyk” eller ”maktperson”. Når rektor har blandet seg inn i lærernes pedagogiske arbeid har veien vært kort til å påstå at rektor er glad i makt og gjør dette for sin egen tilfredsstillelses skyld. Dette kan i stor grad forklares med et historisk blikk på rektorrollen. I skolen har lærere gjennom århundrer hatt stor frihet og stort ansvar, og tradisjonelt har rektor vært ”best blant likemenn” og mer en administrator og tilrettelegger enn en leder (Møller, 2004).

For oss som hadde lærerjobb på denne tiden og derfor på mange måter var et produkt av historien, var det utrolig ”aha”- opplevelse å lese *Om ledelse - makt og tillit i moderne organisering*, (Tian Sørhaug, 1996), nettopp på 90-tallet. Det ble tydelig for oss at lærernes nesten allmenne ønske om en rektor som ikke brukte makt, var en umulighet. En sterk tillitsvekkende rektor er helt avhengig av å bruke makt i gitte situasjoner. Dessuten minner vi om at i følge definisjonene i innledningen av dette kapitlet er synlig maktbruk bare en side av det å ha makt.

Sørhaug (2004) viser til en rekke senere diskusjoner som oppsummerer med maktforholdenes dobbeltkarakter. Han viser til Lukes (1974) som sier at maktforhold som ikke innehar denne dobbeltheten blir ”tannløse”. *Makt er både struktur og prosess, kvalitet og kvantitet, kapasitet og effekt, mulighet og konsekvens, hensikt og årsak* (Sørhaug, 2004:28). Dette gjør makt utrolig interessant, vi vil beskrive den som en ”flytende” kraft som påvirker og sørger for at krefter blir satt i gang. En leders viktige mål blir å utløse disse kreftene, samtidig som lederens makt skal påvirke både intensitet og retning. Makt blir dermed både årsaken til valgene vi tar og virkningen av disse valgene (Sørhaug, 2004).

Denne beskrivelsen viser den svært tette sammenhengen mellom makt og motivasjon med vår definisjon av motivasjon som begrunnelse for det vi gjør.

Sørhaug (1996) sier i klartekst at organisasjonens realitetsprinsipp forvitrer hvis ingen er villige til å bruke eller true med vold. Dette er en reell fare hele tiden da bruk av makt oppleves ubehagelig, både fordi bruk av makt innehar moralske dilemmaer og ofte vil avstedkomme sterke reaksjoner (Sørhaug, 2004). Når avgjørelser skal tas må en leder i visse sammenhenger vurdere medarbeidernes posisjoner, fordeling av ressurser og prioritere mot enkeltes ønsker. Dette er utfordrende og kan være svært ubehagelig.

Når en leder søker å bruke makt ved for eksempel å gjennomføre straffetiltak, må dette gjøres med stor forsiktighet, fordi denne formen for maktutførelse på sikt kan gjøre at lederen mister sin maktposisjon. De mest virksomme maktmidlene bare er der, og lederen trenger ikke benytte seg av dem, fordi det er nok at medarbeiderne vet at de finnes. Det forutsetter selvsagt at medarbeiderne er overbevist om at maktmidlene blir tatt i bruk dersom det er nødvendig. For å skape denne overbevisningen i organisasjonen kan det være nødvendig at lederen bruker et slikt virkemiddel for på en måte å statuere et eksempel for ettertiden (Sørhaug, 2004).

Når det er sagt, kan det å velge å overlate utviklingen til seg selv uten styring dessverre få fatale konsekvenser. Vi vil derfor med all tydelighet si at en som er satt til å lede, samtidig må ta på seg ansvaret å bruke makt. Eller som Sørhaug (1996) uttrykker det, være i stand til å binde vold. Med det mener han at en leder har plikt å stoppe negative handlinger, eller stoppe utvikling som er ute av kurs. I hvor stor grad en organisasjon må styres, avhenger av klare regler og myndiggjorte medarbeidere. Men uansett vil det av og til være nødvendig med en leder som tolker uklare regler, eller som trekker opp rammene for organisasjonens handlingsrom (Sørhaug, 2004).

En hjelp ved utøvelse av makt kan være French og Ravens (1959) klassiske typologi. Den velger å differensiere makttyper ut i fra fem forskjellige maktkilder. Ut i fra denne teorien kan vi for å bruke eller opprettholde makt - bruke ulike former for belønning, - i gitte situasjoner bruke tvang, - være seg bevisst lederes legitimitet og dra nytte av den, - vise til andre liknende situasjoner, referanser og - forklare maktbehovet ved hjelp av ekspertise på det feltet noe skal gjennomføres. Når maktbruk blir sortert på denne måten hjelper det oss til

å analysere situasjonen, men i praksis vil flere av disse maktkildene bli brukt samtidig (Sørhaug, 2004).

Når vi forbereder og analyserer en eventuell bruk av makt, er dette en viktig og nødvendig jobb slik at maktbruk blir brukt hensiktsmessig. En leder skal i følge Sørhaug (2004) søke å bruke makt, men makt må på ingen måte misbrukes. Vi ser at bruk av makt er helt nødvendig, samtidig som feil bruk av makt virker ødeleggende.

Siden ledelse i stor grad handler om grenseregulering og er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt. Samtidig vil rå bruk av makt bli oppbrukt og på sikt svekke lederens legitimitet (Sørhaug, 2004). Dette medfører at som på de fleste andre områder må en leder ha innsikt og ta kloke vurderinger. Machiavelli viser paradoksallisme da han sier. *Men for å få til å gjøre noe godt må man være i stand til å være ikke god* (Sørhaug, 2004:33). Det er med andre ord ikke mulig for en leder å beholde makt ved hjelp av en noe naiv ”snillisme”.

Tillit

Når vi ser på definisjoner som beskriver tillitsbegrepet, har mange definisjoner det til felles at tillit er fullt og helt avhengig av en tro på noe fremtidig. Ved å vise tillit til et menneske satser vi på at dette mennesket ikke svikter. Denne tilliten baserer seg på tegn (Sørhaug, 1996).

Tillitsbegrepet brukes i mange ulike sammenhenger. Warren deler tillitsbegrepet i forhold til mennesker som er trygge på hverandre og kjenner hverandre godt og i forhold til mer generaliserte systemer som for eksempel skolesystemet. Giddens snakker om to former for tillit, en form for tillit er mellom mennesker som kjenner hverandre godt, den andre er i ekspertsystemet (Møller, 2004).

Giddens har individorientert fokus i sin tillitsvariant, den finnes i individet og rettes mot andre systemer eller personer. Han viser til at den kommer til uttrykk gjennom atferd, og setter tillit i sammenheng med individets evne til å takle ambivalens og usikkerhet. Denne tilliten vil alltid være avventende og vurderende fordi vi må satse på en viss grad av tro og usikkerhet og ikke vil ha nok kunnskap til å være helt trygge (Møller, 2004). I ”Det gyldne øyeblikk”, i situasjoner der ”tiden står stille” oppstår en spesiell form for umiddelbar tillit.

Denne tilliten befinner seg mellom personene, og jeg-et får rollen som mottaker. I en slik spontan form for tillit kalkulerer man ikke med risikoen om å bli skuffet, bekreftelsen på umiddelbar tillit kommer gjennom stadig nye møter (Møller, 2004).

En rektor vil måtte forholde seg til både umiddelbar og til forbeholden tillit, som i motsetning til umiddelbar tillit, bygger på vurderinger og tidligere erfaringer. Hvis rektor skal bygge opp igjen tapt tillit til en person må han være villig til å gjøre seg sårbar og som leder ta "første skritt". Å etablere et nytt tillitsforhold er avhengig av gjensidighet, og rektor kan derfor ikke være sikker på at selv om han stiller seg til disposisjon så vil han få det han ønsker tilbake (Møller, 2004). *Tillitsforhold er alltid paradoksale. De forutsetter seg selv fordi de består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene* (Sørhaug, 1996:23).

Tillit mobiliserer til handling og samhandling og er av en slik art at den ikke brukes opp ved bruk Sørhaug (1996). Den virker tvert i mot slik at bruk av tillit skaper mer. Tillit forutsetter seg selv, man må ha den for å få den. Tillitsforhold er avhengig av en gjensidig forventning, og når noen ber om tillit kan man risikerer at den ikke finnes (Sørhaug, 1996). Imidlertid kan - *et navn ved sitt blotte nærvær inngi tillit siden det åpent og ærlig setter seg selv, det vil si sitt umiddelbare, kausale forhold til virkeligheten, som sin referanse. Dermed gir det rett til tillit gjennom å være en "betingelse for det betingelsesløse"* (Pitt-rivers 1992) (Sørhaug, 1996:41).

Siden tillit baserer seg på et valg om å tro på noe eller noen, innebærer det en risiko for å velge feil. Dette vil true vår ontologiske sikkerhet og fører med seg et behov for å få bekreftet tilliten igjen og igjen. Dette foregår ved personlig kontakt til et system eller i møte med andre personer ansikt til ansikt (Møller, 2004:64).

Vi har i dag på mange måter en fragmentert verden, der flere og flere frigjør seg fra gammel sedvane og avhengighet og opprettholder tillitsforhold i den grad de har personlig nytte av det. *Det eneste kriteriet for å opprettholde forholdet er hvilke fordeler det kan gi. Et "rent forhold" er basert på en tillitsfull relasjon, og tilliten er avhengig av gjensidig åpenhet og vilje til å gi av seg selv. Om ikke dette er til stede opphører forholdet* (Møller, 2004:65). I disse situasjonene får menneskene behov for stadig å gjenskape vår odontologiske sikkerhet, dette gjør at tillit spiller en helt sentral rolle i dagens samfunn (Møller, 2004).

I Møllers "*Lederidentiteter i skolen*" (2004), peker de norske rektorene på at det er viktig å etablere gode tillitsforhold innad på skole. De så det som lite fruktbart og nærmest som et nederlag å skulle ta i bruk styringsretten. Å utvikle og opprett holde tillitsforhold er krevende og involverer mye følelser (Møller, 2004).

Makt versus tillit

Sørhaug (1996) sier det er en paradoksall spenning i forholdet mellom makt og tillit. *Makt truer alltid tillit, makt er ute av stand til å fungere på egenhånd* (Sørhaug, 1996:23).

En person kan bruke makt å gjennomføre sine handlinger uten å ha tillit, men over tid vil en slik makt "spise opp seg selv". *Maktutøvelse blir tvunget til å vinne tillit, forankre seg i verdier og følge normer* (Sørhaug, 2004:36). Like viktig, men kanskje ikke like selvfølgelig, er at tillit og er avhengig av makt. Det er umulig over tid å ha tillit til personer og systemer som ikke er i stand til å bruke makt, binde vold. Midt i dette krysningspunktet befinner ledelsesfunksjonen seg (Sørhaug, 1996).

En leder som skal opprettholde sin makt er altså avhengig av tillit. Det er selve grunnlaget for lederens maktposisjon. Gjennom en kontinuerlig forhandlingsprosess legitimerer lederen sin gyldighet både ovenfra og nedenfra i et samspill. På denne måten får og tar lederen nødvendig makt (Sørhaug, 1996). Å balansere forholdet mellom makt og tillit er en krevende balansegang der lederen hele tiden gjør sine strategiske vurderinger. Det vil ofte være nødvendig å holde på beslutninger og holde fast ved en retning selv om utfallet kan virke noe usikkert (Møller, 2004).

Ledelse er når alt kommer til alt en relasjon mellom lederen og medarbeiderne. Når lederen har tillit til en medarbeider, får medarbeideren større frihet og dermed mer makt. Å oppnå andres tillit er på samme måte hele grunnlaget for en rektors mandat. Han må i tillegg til sitt formelle mandat få oppslutning og tillit fra de han skal lede for å kunne lykkes som leder (Møller, 2004).

En leder som skal ha kontroll må, som vi allerede har påpekt, vise vilje til å bruke vold. Samtidig vil en leder som er åpen for dialog og vet hvor han skal sette grensene, stadig

kunne fornye sine reservoar av kunnskap, makt og tillit. *En leder får ikke kontroll over organisasjonen uten å demonstrere vilje til vold* (Sørhaug, 1996:50).

Sammenfatning

Ledelse er en personlig måte å forvalte autoritet på, den henger nøye sammen med tro og får andre til å ville å ville. Autoritetsformer oppstår ikke over natten. Autoritetsutøvelse henter ressurser i lange historiske linjer av tradisjon og religiøsitet (Sørhaug, 2004:18).

Makt har i følge Sørhaug (1996) mye av det samme i seg som de polynesiske forestillingene om "mana", en hellig kraft. Mana er kraft og handling og kvalitet og tilstand. Den er både substantiv, adjektiv og verb, den er til stede lokalt og overalt samtidig. Makt kommer til uttrykk både i prosesser og tilstand. *"Makt dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting, de sannsynligvis ellers ikke ville ha gjort"* (Sørhaug, 1996:22). *"Makt er både struktur og prosess, kvalitet og kvantitet, kapasitet og effekt, mulighet og konsekvens, hensikt og årsak"* (Sørhaug, 2004:28).

Vi har legitim og legal makt, og rektor vil i stor grad måtte forholde seg til begge deler. Sørhaug (1996) viser hvordan makt er avhengig av tillit og motsatt. Ingen rektor vil over tid opprettholde tilliten i en organisasjon hvis han ikke er i stand til å bruke makt.

Når vi ser på definisjoner som beskriver tillitsbegrepet, har mange definisjoner det til felles at tillit er fullt og helt avhengig av en tro på noe fremtidig. Ved å vise tillit til et menneske satser vi på at dette mennesket ikke svikter. Denne tilliten baserer seg på tegn (Sørhaug, 1996). Vi kan ha tillit til systemer, til dyktige fagpersoner eller til nære bekjente. Det kan være en uforbeholden tillit i direkte møte med andre mennesker, eller det kan være en tillit basert på erfaring og kunnskaper.

Makt og tillit er på en paradoksal måte avhengig av hverandre. Det å unnlate å bruke makt kan ødelegge tilliten, det samme kan feil bruk av makt. En leder er avhengig av tillit for å opprettholde makt og autoritet.

2.2.8 Hvordan skape myndiggjorte medarbeidere?

I dagens organisasjoner utvikler det seg en form der individer i langt større grad en tidligere inviteres til å planlegge, forstå og utvikle seg som individ. Vi er ikke, hva vi er, men hva vi gjør oss selv til, hevder Giddens. Vi tvinges til å ta reflekterte valg når det gjelder livsstil og hvem vi identifiserer oss med (Møller, 2004).

Giddens vektlegger språkets og fortellingens betydning for hvordan vi skaper vår virkelighet. Bourdieu understreker derimot at den sosiale verden skapes mellom handlinger som vi i mange tilfeller ikke kan sette ord på. Vi har ikke alltid reflekterte, bevisste og uttrykte begrunnelser for våre handlinger. *Med Bourdieus perspektiv som utgangspunkt vil den enkelte skoleleder skape sin lederidentitet innenfor utdanningsfelt med en bestemt logikk. Dermed blir ikke identitetsdanningen kun et individuelt prosjekt, men noe som skjer som en forhandling hvor den enkelte strever med å posisjonere seg* (Møller, 2004:70).

Ledere er viktige som symboler. De kunne og skulle være kulturbærere og kulturbyggere. De inkarnerer et sansefellesskap, en felles persepsjon av hva som er viktig. I denne prosessens skaper god attribusjon god ledelse som igjen er med å skape gode virksomheter (Sørhaug 2004:231). Wenger (1999) er slik som Bourdieu, opptatt av hvordan vi handler i det praksisfellesskapet vi er en del av. Det blir viktig hvordan individet kontinuerlig forhandler og skaper mening i sitt sosiale og kulturelle fellesskap. Verden endrer seg og lederen kan ikke bare følge i forfedrenes fotspor (Møller, 2004).

Den normative polen har beveget seg fra fysiologi og psykologi over mot sosialpsykologi og organisasjonsteori for via politisk teori og ende opp i kulturteori. (Sørhaug, 2004:134)

2.3 Vårt teoretiske rammeverk – sammenfatning

Vi valgte å starte teoridelen med noen eksempler fra teorier om motivasjon. Disse er plukket ut fra en rekke teoretikere beskrevet i boka *Psykologi i organisasjon og ledelse* (Kaufmann og Kaufmann, 1996). Vi har med dette utvalget forsøkt å vise hvordan forståelsen rundt motivasjon har utviklet seg og blitt stadig mer sammensatt og nyansert.

En annen sentral bok fra starten av studiet er *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (Lee G. Bolman og Terrence E. Deal, 1991). Forfatterne beskriver på en konkret og lett forståelig måte fire ulike fortolkningsrammer og peker på at ved å se på organisasjonen gjennom ulike ”briller” ser vi lettere hva som egentlig foregår. Bolmann og Deal (1991) presenterer organisasjoner i fire ulike fortolkningsrammer som skal hjelpe oss å forstå og fortolke organisasjoner. Det er den strukturelle, human-resource, den politiske og den symbolske rammen. Ved å ta på seg ulike ”briller” å se og analysere ut i fra et perspektiv av gangen er det enklere å forstå og fortolke det som foregår.

En viktig premissleverandør i forhold til å utvikle vår forståelse av ledelse og motivasjon er Tian Sørhaug. I boka *Om ledelse, makt og tillit i moderne organisering* (Sørhaug, 1996), har han et hovedfokus på forholdet mellom makt og tillit og viser konkret og klart hvordan makt og tillit på samme tid er avhengig av hverandre og truer hverandre. Det ga oss en bevissthet som har preget våre lederroller i årene etterpå.

I vår litteratursøking i forhold til tema var vi opptatt av teoretikere som omhandlet et relasjonelt ledelsesperspektiv. Vi har funnet teori som skal være med å sikre vår behandling av temaet, der målet er å lære å forstå uten å trekke bastante slutninger om rett og galt. Helt sentrale bøker i vår litteraturliste blir i forhold til dette *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (Jorunn Møller 2004), *Om ledelse – Makt og tillit i moderne organisering* (Tian Sørhaug, 1996), *Managementaltet og autoritetens forvandling*, (Tian Sørhaug, 2004).

Vi er, som vist til i dette kapitlet, opptatt av at en svært viktig ledelsesutfordring er å kunne balansere bruk av makt og tillit. Møller (2004) sier at når en har ansvar for en virksomhet så må kunne håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit. Makt og tillit både truer og forutsetter hverandres eksistens, og ledelsesfunksjonene befinner seg i krysningspunktet for en motsetningsfylt avhengighet av makt og tillit (Sørhaug, 1996). Vi har derfor trukket fram disse begrepene i teoridelen, og vi vil bruke makt og tillit som perspektiver i analysene av empirien for å forsøke å se sammenhenger mellom disse perspektivene og motivasjonsbegrepet.

Vi var begge deltakere på kurs i coaching arrangert av BI våren 2005 og målet om motiverte og tilfredse medarbeidere var en sentral utfordring i dette kurset. Vi har derfor vist til teorier

i boka *Coaching - Å hjelpe ledere og medarbeidere og lykkes*. (Berg, 2002). Det var, som vi viser til under bakgrunn for oppgaven, studiet av den boka som vekket vår undring i forhold til om læreren oppfatter det lederen gjør for å skape motivasjon.

Arbeidet med teorien har gitt oss noen spennende refleksjoner i forhold til rasjonalitet og følelser, og en organisasjons behov for helter og symboler. Vi vil hevde at en leder bør ha et bevisst forhold også til denne siden i en endringskultur. Disse temaene kan etter vår oppfatning ikke berøres uten at vi ser på den enkelte medarbeiders evne til å lede seg selv og bruke sitt engasjement og sin kraft i endringsprosessene. Vi har derfor, til tross for at det er lederen som har vårt fokus i oppgaven, valgt å ta med noe om hvordan lederen legger til rette for medarbeidernes mulighet for selvrealisering.

Utgangspunktet for vår studie er perspektivene styringsorientert- og deltagerorientert idealtype for ledelse. Disse perspektivene er å forstå som rent teoretiske perspektiv som kan bidra til å kategorisere og polarisere ulike trekk ved ledelse som vi også gjennom vår erfaringer med, og kjennskap til, mange ulike rektortyper kan kjenne igjen.

Med utgangspunkt i Vroom og Yettons beskrivelse av fem beslutningsprosedyrer i aksene mellom autokrati og delegasjon, har vi valgt å ordne våre perspektiv for vår studie i en matrise som også beskriver trekk i praksisen som, etter vår oppfatning, kjennetegner ulike prosedyrer (Sørhaug, 2004).

Trekk ved prosedyre	Deltagerorientert	Gruppeorientert prosedyre 2	Gruppeorientert prosedyre 1	Konsulterende	Styringsorientert
Hvem tar beslutningen?	Andre enn rektor – medarbeidergruppen	Rektor og medarbeidergruppen	Rektor	Rektor	Rektor
Medarbeidernes rolle i prosessen?	Medarbeiderne kjører hele prosessen og tar beslutningen	Medarbeiderne er med i hele prosessen og deltar i selve beslutningen.	<u>Alle</u> medarbeiderne er involvert i prosessen rådgivende	Rektor henter informasjon, vurderinger og råd fra <u>relevante/utvalgte</u> medarbeidere	Ingen deltagelse
Rektors rolle	Ingen	Tilrettelegger for prosessen	Tilrettelegger – beslutningstager	Premissgiver – beslutningstager	Beslutningstager
Beslutningsgrunnlag	Gruppens diskurs og kunnskap	Rektors og gruppens kunnskap	Rektors og gruppens kunnskap	Rektors kunnskap med tillegg fra relevante medarbeidere	Rektors kunnskap

Fig. 3: *Fritt etter Vroom og Yetton, 1973. (Sørhaug, 2004:204)*

Vårt utgangspunkt er at god ledelse også dreier seg om å bevege seg i landskapet, i dikotomien som disse to perspektivene representerer. En leder som overlater alle avgjørelser og målsettinger til demokratisk spill og selv abdiserer som premissleverandør og autoritet, vil ha små muligheter til å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser. Spesielt hvis prosessen er initiert fra overordnet nivå.

Likeså er det vanskelig å se for seg en leder, som agerer som en eneveldig hersker eller despot uten hensyn til medarbeidere og deres virkelighetsoppfatninger, vil kunne lykkes med å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser som ingen i kollegiet har noe egentlig forhold til.

Vår antagelse er at ledere som klarer å få medarbeiderne til å brette opp armene og gyve løs på endringsprosesser, er ledere som kjenner og kommuniserer godt med sine medarbeidere. Det er ledere som blir oppfattet som autoriteter av sine medarbeidere og som er villig til å stå frem som den lederen som kan legge premissene for beslutningsprosesser som involverer medarbeidere reelt. Det er ledere som har høy grad av tillit og som er villige til å bruke makt gjennom å "ta grep" når det trengs. Dette innebærer at det er mange ulike strategier for god

ledelse som kan bidra til å skape og vedlikeholde motivasjon og at ulike situasjoner krever ulik tilnærming og strategi. Uansett vil allikevel, etter vår oppfatning, grunnlaget som ligger i den daglige utøvelsen av ledelse, relasjonene til medarbeidere over tid, ha avgjørende betydning for hvor godt lederen eller rektoren lykkes med å skape og vedlikeholde motivasjon.

I spenningsfeltet *styringsorientert- vs. deltagerorientert* ideatype for ledelse, ligger de gode strategiene og lederadferden for å skape motivasjon i klokskapen i den gylne middelvei, og kan uttrykkes som en verdiakse slik:

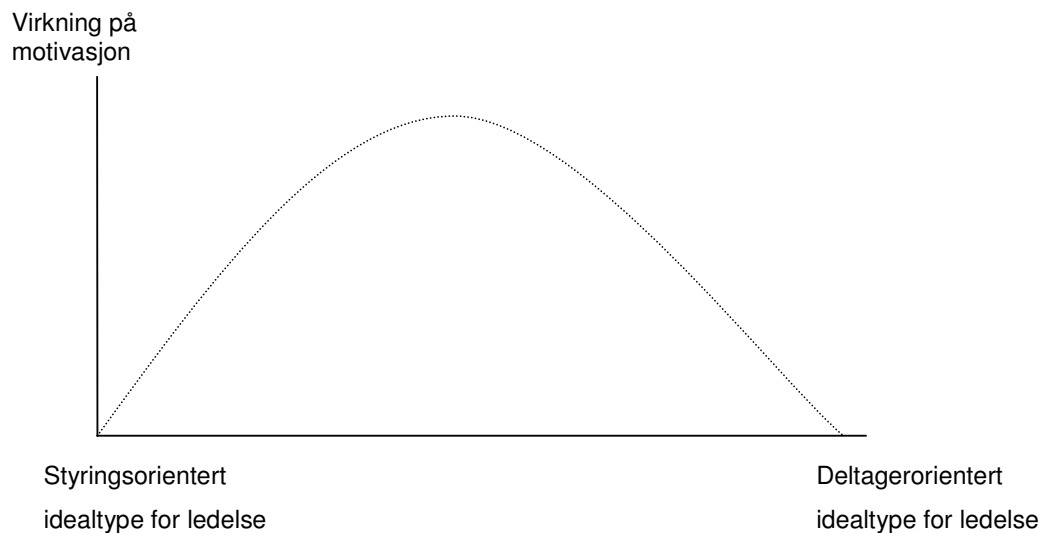


Fig.4

Balanse mellom de to idealtypene kan, etter vår oppfatning, være gunstig for høy grad av motivasjon.

3. Metode

Utøvelse av ledelse i utviklingsprosesser foregår i en helhet som består av mange enkeltfaktorer, og der enkeltfaktorene vil ha ulik betydning fra organisasjon til organisasjon. Derfor må funn i denne undersøkelsen tolkes i en helhet for å kunne bygge opp en helhetlig forståelse av hvilken betydning ledelsesstrategiene for å skape motivasjon og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser i organisasjonen.

3.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Etter vår oppfatning er det riktig å ta utgangspunkt i et Hermeneutisk perspektiv der hensikten er å fortolke helheten gjennom å fortolke deler som settes i sammen til en helhet. I en hermeneutisk sirkel der en veksler mellom deler og helheten vil det være mulig å bygge opp en forståelse som kan ha en viss overføringsverdi (Kleven, 2002). I denne prosessen vil også informantene bidra til å utvikle forståelsen i *en hermeneutisk sirkel* gjennom sine svar og responser i en intervjusituasjon som igjen kan føre til nye spørsmål og innfallsvinkler underveis. Dette vil igjen være avhengig av et design som ikke er for strukturert og låst (Holter og Kalleberg, 1996).

Grounded Theory er en induktiv metodikk som dreier seg om teorigenerering og ikke teoriverifisering, slik mer tradisjonell metodikk legger opp til. Gjennom empirinære analysestrategier bygger forskeren opp en teori basert på materialet som foreligger. Et viktig poeng i forhold til denne metodikken er at forskeren møter sitt materiale så åpent som mulig (Dalen, 2004).

I og med at blant annet ulike styringsdokumenter og egne erfaringer og kunnskapsbase bidrar til å gi oss som forskere et bilde av hva som regnes for god ledelse, og ikke minst hvilke oppfatning vi har av hva som kan være gode strategier for å skape motivasjon og mulige effekter av disse strategiene, er det vanskelig å se for seg at vi skal kunne møte det empiriske materialet helt åpent uten noe form for førforståelse, slik Glaser legger til grunn for sin beskrivelse av *Grounded Theory* (Dalen, 2004).

Problemstillingen legger opp til at en tar utgangspunkt i empirien og bygger forståelsen opp gjennom å belyse og beskrive intensjonene og erfaringene med strategier som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser.

Til tross for at vi har valgt en empirenær tilnærming til analysen og gjennom kategorisering og avkoding bruker elementer av metodikk som er i tråd med prinsippene i Grounded Theory, vil våre analyser i større grad være deduktiv. Dette fordi våre erfaringer og kunnskapsbase, eller forforståelse er et viktig grunnlag for analysene.

Forståelsesprosessen har vekslet mellom helhet og deler i det empiriske materialet og vår førforståelse og teorien, og er således i tråd med det som beskrives som *den hermeneutiske spiral* (Dalen, 2004).

3.2 Design

Kartlegge er et begrep som innbyr til en kvantitativ tilnærming i og med at det i begrepet ligger en forventning om en objektiv beskrivelse av "terrenget" slik det ser ut her og nå. Det er mange faktorer som påvirker hvordan ledelse utøves. God ledelse utøves i relasjoner og i kontekster og er preget av mennesket i situasjonen (Møller, 2004). Etter vårt syn vil det derfor være vanskelig, om ikke umulig, å komme fram til noe definitivt om utøvelse av ledelse i et årsak – virknings forhold.

Med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, der hensikten er å bygge opp en helhetlig forståelse på grunnlag av empirien, finner vi en kvalitativ tilnærming med et fleksibelt design som mest hensiktsmessig.

Selve studie er lagt opp som en sammenlignende studie der vi vil undersøke 2 skoler, som ledes av rektorer med to ulike, kontrasterende idealtyper for ledelse, styringsorientert vs. deltagerorientert. Vi har i utvelgelsen lagt vekt på å finne skoler som er så like som mulig i forhold til flest mulig faktorer utenom rektorenes måter å lede på. Dette for å forsøke å isolere rektor som faktor.

3.2.1 Datainnsamlingen

Selve datainnsamlingen ble gjennomført i to faser. Fase 1 omfattet rektorene og deres beskrivelser av sine intensjoner i forhold til strategier for å skape og vedlikeholde motivasjon, og hva de faktisk gjorde gjennom beskrivelser av faktiske hendelser. Fase 2 omfattet lærere på de respektive skolene, og deres uttalelser av rektorenes rolle i endringsarbeid. De beskrev sine opplevelser av ulike situasjoner og hvordan dette virket inn på deres motivasjon til å gjøre en ekstra innsats.

I begge fasene ble det gjennomført intervjuer med informantene på en time hver. Det ble gjort lydopptak av samtale, og begge forskerne var til stede under intervjuene. Den ene førte ordet mens den andre gjorde notater av observasjoner underveis og kom med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Rektorene ble intervjuet en og en, mens det ble gjennomført gruppeintervju med lærerne fra samme skole.

I intervjuguiden var det lagt opp til et semistrukturert intervju der spørsmålsstillingene var åpne, og det var rom for refleksjon underveis (vedlegg 2 og 3).

3.2.2 Anonymitet

Selv om vår intensjon ikke er å vurdere de ulike lederne for å finne hvilken lederstil som er rett eller gal, er det allikevel et element av vurdering til stede i og med at vi ønsker å forstå gjennom å beskrive intensjoner og faktisk adferd. Dette understreker viktigheten av at anonymiteten til informantene er ivaretatt i forhold til publisering av oppgaven.

Alle stedsnavn som kommune og skoler er fiktive i tillegg til at kommunen og skolene ikke har noen nær tilknytning til oss som forskere hverken geografisk eller faglig.

Navn på informanter er kun registrert i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av selve intervjuene. Alle registreringer er slettet og makulert umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført.

3.3 Utvalg

I planleggingsfasen var vi opptatt av å gjennomføre studiet i to av åtte skoler i den kommunen vi arbeidet i som henholdsvis rektor og skole- og barnehagesjef. I forhold til vurdering av reliabilitet i kvalitative studier vil disse vurderingene først og fremst preges av at forskeren som person og i kraft av sine ulike roller har stor betydning i innsamlingen av data (Grønmo, 2004). Vi var derfor innledningsvis klar over de problemene som ville oppstå i forhold til spørsmålet om reliabiliteten i dataene fra intervjuene av rektorene, i forhold til den ene forskerens rolle som rektorenes overordnede. Vi mente allikevel at det var mulig å gjennomføre intervjuene med en forsvarlig reliabilitet, ved at det var åpenhet rundt dette spørsmålet overfor informantene og ved å ivareta anonymiseringen ytterligere ved å klausulere oppgaven. I tillegg skulle ikke forskeren med overordnet rolle delta i disse intervjuene.

Vi tok derfor kontakt med to aktuelle rektorer i vår egen kommune og disse var i utgangspunktet positive til deltagelse. Det viste seg imidlertid at de allikevel følte deltagelse problematisk da de fikk en dypere informasjon om prosjektet. Spesielt var skepsisen knyttet til at det også skulle gjennomføres intervjuer med lærere ved de samme skolene i fase to.

Disse reaksjonene ga oss grunn til å vurdere spørsmålet om reliabilitet på nytt. Hvis det er slik at rektorene følte det uproblematisk å delta så lenge det bare var de selv som var informanter, men at det ble vanskelig dersom lærerne også skulle intervjues, er det grunn til å forvente at reliabiliteten i funnene vil være lavere enn akseptabelt på grunn av forholdet mellom forskere og informanter.

Konklusjonen var derfor at vi valgte å forespørre rektorer og skoler i en annen kommune som i tillegg ikke ligger umiddelbar nærhet til vår kommune. Valget falt på en mellomstor kommune sør/øst i Norge som vi heretter kaller Sjøfjell kommune.

3.3.1 Metodikk for utvelgelse

I en komparativ studie som dette, der hensikten er å utvikle en forståelse på bakgrunn av empiri, er muligheter for kategorisering en viktig del av analyseprosessen. Dette gjøres ved å

finne likheter og forskjeller i datamaterialet. For å få klare likheter og forskjeller som gjør det mulig å danne analytiske kategorier, fant vi teoretisk utvelgelse som en aktuell metodikk for utvelgelse av informanter (Dalen, 2004). Dette innebærer at en velger informanter som representerer maksimal variasjon innenfor temaet som studeres. Dette kan gjøres på bakgrunn av dokumentasjon eller kunnskap om aktuelle informanter innhentet på andre måter.

I og med at dette er en komparativ studie er det et poeng at det er mulig å finne fellesnevnerne som gjør de sammenlignbare, også når det er kontrastene vi er ute etter i utvelgelsen av informanter (Ragin, 1994).

Når vi har valgt miljøer (skoler), har vi derfor valgt å ta utgangspunkt i rektorene og deres lederstiler, slik de er beskrevet av deres overordnede nivå og bekreftet av lederne selv. Samtidig er det et poeng at skolene er så like som mulig ellers, for dermed å forsøke å isolere rektorens utøvelse av ledelse som fenomen. To skoler kan aldri bli helt like, men vi har allikevel lagt vekt på noen objektive kriterier som vi mener har betydning for skolens kultur og ledelsesutfordringer:

Størrelse: Med bakgrunn i våre egne erfaringer som ledere i både større og mindre enheter, ser vi at størrelsen og antall ansatte har stor betydning for utøvelsen av ledelse, ikke minst på det relasjonelle plan. En av fellesnevnerne innefor moderne ledelsesteorier er at ledelse utøves i relasjoner, noe som innebærer størrelsen har betydning for utfordringer og muligheter rektoren står overfor.

Skoleslag: Vi mener det er belegg for å hevde at rene barnetrinnskoler og rene ungdomstrinnskoler har noen kulturelle sætrekk i lærerkollegiene som har betydning for utøvelsen av ledelse. Vi har begge erfaringer, både som lærere i undervisningsstillinger i ulike skoler og skoleslag, og som ledere på ulike nivåer. Disse erfaringene underbygger en slik forståelse.

Organisering: Endringer i kommuneloven i 1992 gav kommunene frihet til å organisere seg på ulike måter. Dette førte blant annet til at en del kommuner ønsket å effektivisere sin drift og fjerne et ledelsesnivå. Rektorene i disse kommunene er virksomhetsledere med et selvstendig budsjett- og personalansvar, og de har rådmannen som sitt nærmeste

overordnede nivå. Intensjonen, i tillegg til ren effektiviseringsgevinst, var å gi rektorene en større frihet og et tydeligere ansvar for hele virksomheten.

Dette kan bety at disse rektorene må ha et sterkere fokus på mer administrative ledelsesoppgaver, kanskje på bekostning ledelsesoppgaver knyttet til faglig utvikling og personalledelse. Samtidig åpnet også senere endringer i opplæringsloven og avtaleverk for at skolene har større frihet til å organisere blant annet ledelsen ved skolen internt. Noe som kan gi rektor større frihet til å velge eget ledelsesfokus gjennom formell delegasjon til for eksempel en ledergruppe.

Læringsutbytte: Det er ikke mange offentlig tilgjengelige indikatorer som kan si noe om skolens indre liv i forhold til kvalitet. Men vi har valgt å gå til skoleporten og sett på eksamenskarakterene ved disse to skolene over en 5-årsperiode. Vi er fullt ut inneforstått med at dette ikke sier alt om skolens indre liv, men det er, etter vår oppfatning, allikevel en indikator som sier en del.

Rektorene ved disse skolene representerer kontrastene som ledertyper. Den ene rektoren har en styringsorientert tilnærming til ledelse der det er oppgavene som står i fokus og beslutningene fattes av rektor alene. Selv om denne rektoren i mange saker involverer sine medarbeidere i beslutningsprosesser, gjennom å legge opp til konsultasjonsprosedyrer, fattes allikevel de aller fleste beslutningene av rektor (Sørhaug, 2004). Denne rektorens utøvelse av ledelse kan derfor, etter vår oppfatning, betraktes som en lederstil som kan identifiseres i en retning av en styringsorientert idealtype for ledelse.

Den andre rektoren har en lederstil som lettest kan identifiseres med en deltagerorientert idealtype for ledelse, der prosessene har fokus og som innebærer en mer kommunikativ tilnærming av typen en "kaffekopp-leder". Dette er en leder som legger vekt på de utformelle samtalene med sine medarbeidere, og der beslutningene i hovedsak overlates til fellesskapet, eller andre forum i organisasjonen.

3.3.2 Skolene

Begge skolene, som representert i utvalget, er reine ungdomsskoler med elever fra 8. til 10.trinn. Strukturelt er skolene organisert på samme måte med virksomhetsleder (rektor),

assisterende virksomhetsleder (inspektør) og trinnledere på hvert trinn. Trinnlederne har tidsavgrensede engasjement og utgjør sammen med virksomhetslederne og assisterende virksomhetsledere skolenes plangrupper og oppfattes derfor som skolenes samlede ledelse.

Når det gjelder læringsutbyttet er skolenes resultater over de siste tre skoleårene tilnærmelsesvis like. Begge skolene beskrives som skoler med stabile lærerkollegier der en stor andel av lærerne har vært lenge ved skolene.

3.3.3 Fase 1 - rektorene

Disse rektorene ble valgt ut og invitert til deltagelse gjennom en prosess der en av de utviklingsansvarlige på kommunenivået ble bedt om å foreslå to rektorer. Vi etterspurte to ulike rektorer som passet til beskrivelsen som var gitt av styrings- og deltagerorientert idealtype for ledelse, gjennom de kriteriene som er lagt til grunn for utvelgelse.

Da disse navnene var foreslått, og de aktuelle rektorene hadde sagt seg interessert, ble det gjennomført en uformell samtale med begge to av en av forskerne. Hensikten med denne samtalen var å få deres beskrivelse og oppfatning av sine lederstiler, for å kunne vurdere disse i forhold til hva som var våre kriterier for utvelgelse. Det er viktig her å understreke at begrepene styringsorientert og deltagerorientert idealtype for ledelse ikke ble brukt i samtalene, men at rektorene fikk beskrive sine lederstiler på et fritt grunnlag og gjennom å beskrive egen adferd og egne tanker om god ledelse.

Begge fikk så en formell, skriftlig henvendelse med spørsmål om de ønsket å delta i vår studie, og det ble gjort avtale om intervju. I denne henvendelsen ble de gjort kjent med innholdet i prosjektet, hvordan anonymiteten ble ivaretatt, at de når som helst kunne trekke seg som informanter og at de nødvendige tillatelser var innhentet. Videre ble de også bedt om å fylle ut en samtykkeerklæring før intervjuene ble gjennomført.

3.3.4 Fase 2 - lærerne

I denne fasen vurderte vi at det ikke var nødvendig med et stratifisert utvalg av populasjonen. Populasjonene i denne fasen er lærerne, eller det pedagogiske personalet ved de skolene der rektorene er ledere. Vi valgte her å ikke ta med alle ansatte i populasjonen, i og med at problemstillingen er knyttet til endringsprosesser som handler om det pedagogiske arbeidet. Vi var ute etter å få beskrevet lærernes opplevelse av rektors lederadferd i forhold til å skape og vedlikeholde motivasjon i endringsprosesser. Både når det gjaldt hva de oppfattet var rektors intensjoner, strategi og faktiske handlinger. Vi valgte derfor å gjøre et tilfeldig utvalg av informanter, to lærere i hver av populasjonene, ved å gjennomføre en loddtrekning basert på skolenes ansattelister. Denne loddtrekningen ble gjort i samarbeid med rektor.

Lærerne som først ble trukket ut, ble så forespurt om de var interesserte i å delta av sine respektive rektorer. Vi vurderte i planleggingen av designet om disse lærerne skulle være anonyme som informanter, også overfor rektorene. Det kan være argumenter for dette knyttet til reliabilitetsvurdering. Lærerne ville kunne være mer åpne dersom de hadde tillit til at deres navn ikke kunne knyttes utsagn som kunne tolkes som kritikk, av rektorene. Vi vurderte det som vanskelig å se for seg at lærerne skulle kunne være anonyme som informanter innad i et ikke altfor stort lærerkollegiet, og dermed overfor ledelsen ved skolen.

Det ble også overfor informantene i denne fasen, innledningsvis til intervjuene, understreket sterkt at vi ikke er ute etter å vurdere hva som er god eller dårlig ledelse. Vi skal lære gjennom å bygge opp en forståelse ved å beskrive de mekanismer som virker i ulike settinger.

Vi valgte derfor en åpen linje der rektorene var informert om hvem av sine lærere som skulle være våre informanter. Det er samtidig viktig å understreke at rektorene ikke hadde noen innvirkning i selve utvelgelsen av lærere.

Lærere er i utgangspunktet en yrkesgruppe som er sterkt preget av autonomi og integritet, samtidig fremstod ingen av rektorene i første fase som ledere som kunne tenkes å ville undertrykke medarbeidernes meninger gjennom å kneble meningsytringer. Tvert i mot fremstod begge lederne som ledere som er opptatt av å få frem synspunkter og meninger fra sine medarbeidere. Når vi i tillegg valgte gruppeintervju som intervjuform i andre fase,

vurderte vi det dit hen at sannsynligheten for at reliabiliteten til utsagnene skulle være nevneverdig svekket som følge av mangel på anonymitet, var liten.

Det viste seg å bli en liten utfordring å skaffe tilveie informanter i fase 2. Ikke fordi de som ble forespurt ikke var villig eller ikke fant det interessant å delta, men fordi vår tidsplan for gjennomføringen av intervjuene sammenfalt med avviklingen av eksamen for 10. årstrinn og avslutning av skoleåret. Dette innebar at vi måtte foreta flere trekninger, og at lærere som underviste i 10.årstrinn i praksis ikke var tilgjengelig som informanter.

Vi mener likevel at vi hadde et tilfeldig utvalg i og med at kollegiene ved begge skolene er såpass store at det fortsatt var åpent hvem som ville bli trukket ut. Det er også vanskelig å se for seg at to lærere skulle være representative for lærerkollegier som består av flere enn 40 ansatte. Hensikten vår var heller ikke å gjøre funn som uten videre skulle være generaliserbare, men vi var ute etter disse informantenes opplevelse knyttet til problemstillingen.

Tilfeldighetene ville det også slik at vi fikk informanter ved begge skoler som representerte de mer erfarne lærerne med lang erfaring, og de yngre, ferskere lærerne med kortere tjenestetid i skolen. Hvilket dekker noe av diversiteten i lærerkorpset og er, etter vår oppfatning, med på å styrke validiteten til resultatene.

4. Analyse

Utgangspunkt for valg av analysemetode er Monica Dalens “Intervju som forskningsmetode”. Dalen viser til en kodingsprosess der en går inn i materialet i flere runder der kodingen blir stadig mer finmasket. På bakgrunn av denne prosessen utvikles det kategorier som brukes som grunnlag for en systematisering av materialet. Vi ser at denne metodikken kan være hensiktsmessig i våre undersøkelser der vi ønsker å se likhetstrekk og forskjeller i hver case, eller skole, systematisert i kategorier (Dalen, 2004).

Her kan også Ragins metodikk i forhold til komperative studier supplere, der han systematiserer materialet med målsetting om å finne mønster på tvers av kategorier (Ragin, 1994)

- Vi vil se etter konkrete, bevisste strategier hos lederne.
- Videre vil vi se etter sammenhenger mellom det lederne beskriver som sine bevisste lederstrategier, og hva medarbeiderne opplever som viktige motivasjonsfaktorer.
- Vi vil se om vi finner støtte for våre funn i litteraturen og drøfte om det er sammenhenger her som det er mulig å generalisere.
- I og med at vi vil undersøke flere skoler/organisasjoner vil vi også se på likheter og forskjeller lederne og skolene i mellom. Er det noe som virker på en skole, men som ikke virker på en annen?

Sjøfjell kommune

Sjøfjell kommune har en utpreget desentralisert skolestruktur på barnetrinnet, mens ungdomsskoletrinnet er delvis sentralisert i større enheter på 200 til 400 elever. Kommunen er organisert i to administrative nivåer, hvilket innebærer at rektorene er definert som virksomhetsledere, med eget selvstendig budsjettansvar og utstrakt delegasjon fra rådmannen. En slik organisering, som har navnet tonivåmodell, innebærer altså at det ikke er en fagsjef på kommunenivået, men at rektor rapporterer til rådmannen.

På kommunenivået er det imidlertid rådgivere med ansvar for kommunal forvaltning, som i Sjøfjell også har et sterkest fokus på kommunal skoleutvikling. Kommunen er inne i en omstillingsprosess der målsettingen er å effektivisere skolestrukturen. I dag er situasjonen den at kommunen har mange små barneskoler, men en effektiv skolestruktur på ungdomsskolenivå med mellomstore til store enheter.

Bjørnesletta ungdomsskole

Skolen ligger i Sjøfjell kommunes administrasjonssentrum og er kommunens største ungdomsskole. De fleste av elevene kommer fra sentrumsnære strøk.

Skolen har vel 400 elever og 33 lærere i forskjellige stillingsstørrelser og typer. Kjønnfordelingen blant lærerne er 12 menn og 21 kvinner. Lærerstaben oppgis til å være stabil med mange lærere som har vært ved skolen i mange år.

Skolens score på trivsel og motivasjon blant elever ligger på snittet både i forhold til fylke og nasjonalt (Skoleporten 2005/06).

Skolens utviklings- og handlingsplaner har et sterkt fokus på trivsel og læringsmiljø, blant annet gjennom et samarbeid med de andre ungdomsskolene i kommunen om antimobbeprogrammet ZERO. I tillegg er de opptatt av relasjonskompetanse og eleven i sentrum for tilpasset opplæring. (Sjøfjell kommunes hjemmeside)

Granodden ungdomsskole

Ligger i landlige omgivelser med elevgrunnlaget spredt over et relativt stort geografisk område. Noe som medfører at mange av elevene busses til og fra skolen. Skolen er en forsterket skole som tar i mot elever med sammensatte lærevansker etter søknad fra hele kommunen.

Skolen har vel 320 elever og 48 lærere i forskjellige stillingsstørrelser og typer. Lærerstaben oppgis til å være stabil, med mange lærere som har vært ved skolen i mange år.

Skolens score på trivsel og motivasjon blant elever ligger på snittet både i forhold til fylke og nasjonalt (Skoleporten 2005/06)

Skolens satsingsområder er knyttet til relasjonskompetanse og tilpasset opplæring gjennom en inkluderende skole. Skolen har målsettinger om et høyt faglig nivå, med spesiell fokus på matematikk. IKT er et også et satsingsområde, der en av målsettingene er å utvikle digitalt kompetente lærere. Skolen har tatt i bruk digital læringsplattform, LMS i sitt læringsarbeid.

4.2 Gjennomføring av intervjuene

Fase 1

Intervjuet av rektor ved *Bjørnesletta ungdomsskole* ble gjennomført på rektors kontor, og informanten gav tydelig uttrykk for at hun er svært positiv til å delta i slike sammenhenger. Hun mener det er sunt å se seg selv og virksomheten med et blikk utenfra når muligheten oppstår.

Vi opplevde å møte en reflektert skoleleder med mange tanker om hva hun opplever og tenker er god ledelse. Intervjuet bar preg av å være åpenhjertig og vårt førsteinntrykk var at det var sammenheng mellom det hun sa og tenkte intensjonelt, og det hun seinere i intervjuet beskrev som faktisk aktiviteter eller hendelser.

Rektor ved *Granodden ungdomsskole* gav også uttrykk for positivitet og viktigheten av å delta i slike sammenhenger for seg selv og virksomheten. Selve intervjuet foregikk også her på rektors kontor, men fikk en noe usikker start fordi det hadde oppstått en misforståelse i forhold til avtaletidspunkt og dermed en dobbelbooking for rektor. Dette ordnet seg imidlertid fort, og vi følte oss svært godt mottatt da vi fikk satt oss ned.

Vi opplevde også her å møte en reflektert skoleleder, som både gav uttrykk for, og beskrev seg selv, som en skoleleder i utvikling og i et slags hamskifte, både på det personlige plan og i rollen som skoleleder. Dette kan være noe av forklaringen på at vi, som førsteinntrykk, opplevde at det ikke var helt og fullt sammenheng mellom det han beskrev som sine intensjoner og sin idealtipe for ledelse, og beskrivelsene av de faktiske hendelsene og

aktivitetene der han beskrev sin utøvelse av ledelse. Også her opplevde vi en åpenhjertighet som gav oss som forskere tillit til utsagnene som kom.

Fase 2

Ved begge skolene opplevde vi åpenhjertighet, interesse og engasjement for spørsmålsstillingene. Vi fikk et klart inntrykk av at dette var et område som interesserer lærere ved begge disse skolene. Selv om noen av utsagnene kunne virke kritiske til rektorenes utøvelse av ledelse, har lærerne åpenbart positive relasjoner til sine ledere, og de har et genuint ønske om å hjelpe sine rektorer til å bli enda bedre ledere.

Intervjuene ble på begge steder gjennomført som gruppeintervjuer med begge lærerne ved respektive skoler til stede. Dette bidro til at informantene kunne gi hverandre innspill i forhold til hverandres utsagn, noe som klart bidro til at informantene sammen reflekterte over de spørsmålsstillingene som ble berørt i den timen intervjuene varte.

Et annet moment som bidro til en ekstra dimensjon var sammensetningen av informanter. Tilfeldighetene ville det slik at vi, uten å ha lagt det inn som kriterium for utvelgelse av informanter til fase 2, ved begge skolene fikk en lærer med henholdsvis lang fartstid og en lærer med relativt mindre erfaring som lærer og yngre av alder. Dette opplevde vi gav en bredde i datagrunnlaget og refleksjonene informantene i mellom, som vi ikke ville oppnådd, dersom vi hadde hatt informanter med likere bakgrunn og alder. Dette styrker, etter vår oppfatning, validiteten i datamaterialet.

4.3 Analyse - empiri

I dette kapitelet legger vi opp til en hovedsakelig deskriptiv analyse der vi gjennom kategoriseringene som er utviklet i analyseprosessen, vil beskrive det som er kommet frem i vårt materiale, og som etter vår oppfatning er relevant for problemstillingen og vår studie. Vi har valgt å presentere materialet adskilt case for case i dette kapitelet, men har valgt å samle materialet i fem hovedkategorier som er felles for begge casene.

Sammenstillingen av materialet i perspektivene styringsorientert vs. deltagerorientert idealtype for ledelse og makt vs. tillit kommer vi tilbake til senere i kapitlet, der vi vil forsøke å sette disse sammenstillingene inn i en teoretisk kontekst.

4.3.1 Kategoriene

Kategoriene er kommet frem på bakgrunn av en helhetsforståelse der vi så at det ikke er mulig å peke på noen enkeltstrategier som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon. Det handler derimot om deler av mange strategier som gjerne kan ha flere og tydeligere formål enn å skape motivasjon. Det ble også klart for oss at rektors betydning som rolle og ikke minst som en person – et helt menneske, er viktig i forhold til om de ulike strategiene og intensjonene om å skape og vedlikeholde motivasjon skal lykkes.

Lederrollen

Her dreier det seg om hvordan rektor ser på rektorrollen, og hvordan han plasserer seg selv i organisasjonen i forhold til endringsprosesser. Det dreier seg også om hvordan han ønsker å bli oppfattet av medarbeiderne og i hvilken grad utøvelse av ledelse understøtter den rollen rektor har intensjoner om å ha.

Definere og avgrense – utøvelse av makt

Denne kategorien dreier seg om hvordan rektor definerer og avgrenser handlingsrommet og setter rammene for endringsprosessene som det legges opp til, og ikke minst spør vi om det er rektor eller andre som i hovedsak initierer disse prosessene?

Dette er et område som ser ut til å utfordre rektoren i forhold til bruk av makt, og det er et område der medarbeiderne ser ut til å etterspørre lederen – den som viser vei.

Kommunikasjon

I denne kategorien har vi samlet flere underkategorier som dreier seg om hvordan rektor kommuniserer med sine medarbeidere. Hvilke arenaer er det rektor benytter seg av for å skape gode relasjoner til sine medarbeidere som grunnlag for god kommunikasjon, og hvordan oppfatter lærerne at de når frem og blir sett i kommunikasjonen med sine ledere?

I materialet finnes også spor av at nonverbal kommunikasjon har en viss betydning for hvordan lærerne oppfatter at de blir møtt.

Beslutningsprosessen

Her har vi samlet utsagn som beskriver hvordan rektorene legger opp prosesser frem mot beslutninger, og hvordan og hvem som fatter den endelige beslutningen. Dette er en viktig kategori sett fra et perspektiv med utgangspunkt i styringsorientert vs. deltagerorientert idealtype for ledelse og bidrar til å skille rektorenes idealtype for ledelse.

Legalitet – legitimitet

Hva gjør rektor for å skape legitimitet til lederrollen og ikke minst til de beslutninger som tas? – og i hvilken grad og hvordan henviser rektor til sin, eller overordnet myndighets legalitet for å begrunne de valg som tas. Rektors styringsrett er et begrep som vi kjenner gjennom egen erfaring, spesielt i dialog med fagorganisasjonene, og som vi også møtte igjen her.

4.3.2 Bjørnesletta skole

Lederrollen

Kari er en rektor som legger stor vekt på intensjonen om å være en inkluderende leder og lyttende i sin utøvelse av ledelse. Samtidig er det viktig for henne å være tydelig på hva som er viktig for henne, når det gjelder skoleutvikling. Uttrykket ”vise med hele handa” henviser til understrekingen og tydeligheten som ligger i dette kontra å vise retning med en pekefinger.

Rektor: *Jeg ville ønske at de skulle si at jeg var.... raus og inkluderende på den menneskelige sida. Også ønsker jeg at de også ville si at jeg også var tydelig på skoleutvikling, at vi veit hvor vi vil hen og at vi klarer å holde – min sønn pleier å si ”vis med hele handa” .. altså at vi er tydelige på mål,tydelige på hvor vi vil. (....) Vi må ikke bli regelstyrt. Vi må bli ...ja..sjøl om vi skal ha regler, men regler er et verktøy ikke et mål, (...) Heller ha fokus på hva vi skal.*

Samtidig som hun legger vekt på sin egen tydelighet er det viktig for henne at hele personalet skal fremstå tydelige på hvor vi vil. Kari beskriver ofte skolen og utviklingsprosessene i vi-form, noe som vi mener stadfester hennes oppfatning av at ledelse og utvikling av skolen er et vi-prosjekt.

Rektor: *Du kan ikke bare være tydelig, styrende og vise med hele handa. Du må inkluderende og lyttende og du må anerkjenne alle. Og det.. ja at alle skal bety noe her Alle lærere er like mye verdt, dette er klassen min det.*

Hun ønsker som leder å være lyttende i forhold til alles meninger. Alle skal bli hørt og komme med sine synspunkter, og det gjør de. Ideelt sett er tanken god og underbygger prinsippene i forhold til en deltagerstyrt ideatype for ledelse. Utsagn fra lærerne kan imidlertid tyde på at det åpner seg en arena for andre sterke personligheter i kollegiet, noe som bidrar til at rektoren fremstår som mer utydelig som premissgiver. Hun oppleves heller som en av mange i en noe uklar virkelighet

Lærer: *Jeg føler at det blir mer en ledelse her med at... som er flere personer der rektor bare er en del og som jeg ikke klarer helt å se hvem som er hvem..*

I stede for at lederrollen oppfattes som åpen og inkluderende, slik intensjonen er – oppleves rektorrollen som uklar, spesielt i en sterk ledergruppe, og det uttrykkes en viss forvirring om hvem som egentlig er den reelle lederen. Denne usikkerheten oppleves svært lite motiverende for lærerne, ikke minst fordi de opplever at det er de samme menneskene som får gjennomslag via sine posisjoner – formelle eller uformelle.

***Lærer:** Og det går jo på de endringene som det skal motiveres for, og følelsen av at det som skal endres på kommer fra de samme personene gjennom så mange år at det ikke kommer noe friskt inn. Og så føler jeg, det er ikke motiverende for meg.*

De viser også til ledergruppas sammensetning som en sterk faktor som bidrar til at rektorens autoritet svekkes.

***Lærer:** Det er i de møtene eller plangruppemøtene hvor de har blitt enige det er uformelle møter sånn inni mellom. To og to og tre og tre, det er ikke tre og tre. Har dem ideer som de går inn til rektor og hvisker og*

De beskriver her en oppfatning av at rektor lar seg styre av sterke krefter i plangruppa og at prosessene foregår i det lukkede rom, avskåret fra lærernes involvering.

Avgrense/definere – utøvelse av makt

Kari er opptatt av at det er rektor som i noen sammenhenger må skjære igjennom og definere standard. Spesielt gjelder dette i oppfølgingen av beslutninger som kollegiet har kommet frem til i fellesskap, og er sier at hun som rektor ikke kan akseptere det hun beskriver som illojalitet til skolen og kollegiet.

***Rektor:** Ofte er det at... Så, så er det at jeg må berre si at nå har vi drøfta og snakka om – sånn blir det. Da har folk fått sagt sitt og så har vi prøvd å jobbe en del med at når vi har brukt tid på det i forkant så når det er bestemt så er det bestemt. Da går alle for det – da er vi alle enig, en omforent enighet som vi på en måte skal gå for da.*

Samtidig beskriver hun en ledergruppe som er ganske tøff i forhold til dette. Vi oppfatter henne slik at hun i flere sammenhenger snakker i jeg-form når hun beskriver sine

intensjoner, men i vi-form med henvisning til ledergruppa, når hun beskriver det som faktisk skjer.

***Rektor:** Jeg var ikke enig i det, altså vil jeg ikke. Den ...den tolerer jeg ikke. Da har vi vært litt skarpe på en måte. Men .. vi har blant annet blitt enig om, .. vi har fem klasser på trinnet da – at vi skal ha felles arbeidsplaner som er romslige riktig nok, men og hvor fire av klassene gjør det og ikke den femte. Så...så godtar vi ikke det over tid. Altså det kan være en grunn innimellom som at du må gjøre... eller men har vi felles arbeidsplaner så har vi felles arbeidsplaner. Det er...*

Kari henviser til seg selv i forhold til hva hun ikke tolererer, men henviser til ledergruppa når hun beskriver at de er litt skarpe i kanten. Dette innebærer at hun beskriver en praksis der det er ledergruppa som faktisk utøver makten på vegne av rektor, og at dette bidrar til lærernes oppfatning av at rektor som symbol og maktfaktor blir utydeliggjort ved Bjørnesletta skole. Noe som ser ut til å bli bekreftet i lærernes oppfatning av rektorrollen.

Kari viser også til at hun er opptatt av å legitimere det hun tror på gjennom blant annet å alliere seg med ledergruppa i den forstand at ledergruppa skal kunne støtte hennes syn og målbære budskapet ut. På denne måten kan sterke enkeltpersoner i ledergruppa komme til å fremstå som den som viser vei, snarere enn rektor som person. Dette kan bidra til at lærerne oppfatter det som utydelig hvem som egentlig bestemmer ved skolen.

Kari ønsker å bli oppfattet som en lyttende leder som er tydelig på skoleutvikling, og vår opplevelse er at intensjonene og praksisen som hun legger opp til henger sammen. Hun viser også til at kommunens medarbeiderundersøkelser gir henne tilbakemelding som bekrefter at hun er den lederen hun ønsker å være.

***Rektor:** Ja, vi har jo hatt sånne medarbeidermålinger, ja, og.. jeg får veldig gode tilbakemeldinger på både lyttende og tydelig ledelse. Men at jeg også er tilgjengelig når dem ber om det og... så jeg har gode medarbeidermålinger.*

Samtidig uttrykker lærerne som deltok i undersøkelsen at de savner at lederen er mer tydelig som rektor og faglig leder, på samme måte ønsker de og at rektor i større grad tar initiativ i kraft av seg selv og sin rolle.

Lærerne understreker betydningen av å bli hørt og at det i seg selv skaper motivasjon. De etterlyser flere pedagogiske diskusjoner slik de hadde før, men gir uttrykk for en oppfatning av at grunnen til færre faglige diskusjoner henger sammen med rektors utøvelse av sin lederrolle.

***Lærere:** Det var mer før (pedagogiske diskusjoner, red.anm) , men det jeg tror at det ikke blir så mye av det, det er vel at det ikke er så effektivt på en måte.*

Det er jo det vi... Det tror jeg bare er en unnskyldning. Jeg tror at det er...det er en sånn konfliktvegring...

Jo, jo, det er det sikkert og....

Det er veldig sånn....

Jeg tror også at det har noe med at det tar lenger tid og på en måte få igjennom en prosess som skal ende i en endring, da. Når ikke ... når kollegiet aldri på en måte blir enige, og da den rektoren da på en måte ikke tør... ikke helt tar tak da...

Lærerne beskriver rektor som hyggelig og omgjengelig og opplever at hun til en viss grad er lyttende og reflekterende, men bare til en viss grad. Det er med andre ord greit med faglige diskusjoner så lenge disse ikke truer harmonien i kollegiet. Lærerne opplever at rektor vegrer seg for å gå inn i konflikter og at en del diskusjoner derfor sjeldnere og sjeldnere kommer opp til overflaten i et samlet kollegium. Dette beskrives som begrensende for de faglige diskusjonene og at fokuset på harmoni brukes som en aktiv motvekt mot motstand i kollegiet.

***Lærere:** (Lærer 1): Eh...jeg føler at det er veldig mye skal gå sånn...nå har vi det fint, nå må vi smile og være glad og nå går dette her så bra.*

(lærer 2):...hun er litt redd for konflikter, eller uenigheter.

(lærer 1):Vi kan ta ei kake kanskje. (latter) marsipankake fra bakeriet oppå her.

Kommunikasjon

Kari legger stor vekt på sin evne til å lytte og bruker mye tid på å snakke med personalet. Hun peker på viktigheten av å reflektere sammen i mange ulike sammenhenger og beskriver seg selv som en person som liker å reflektere sammen med andre.

Rektor: *Og det er klart at kommer du til en skole hvor personalet har bestemt at jeg er profesjonell, og jeg driver i klasserommet sånn som jeg alltid har gjort så er det vanskelig. Jeg har på en måte vært heldig, jeg har kommet til et personale som liker å reflektere. Kanskje jeg passer litt her da, latter. På en måte....*

Kari sier hun føler seg hjemme som rektor ved Bjørneflaten skole der hun opplever at medarbeiderne også liker å reflektere over egen praksis sammen med rektor. Dette bekrefter også lærerne når de beskriver en situasjon der rektor tok seg tid til å sette seg ned med en faggruppe og diskutere skoleutvikling.

Intervjuer: *... så tenker du at den ideelle lederen også er en som er tydelig på hva han står for, sånn i rent faglige spørsmål?*

Lærer 2: *Nemlig – helt klart. Og jeg veit jo det veldig godt at rektor her er realist og den typer argumenter... og hun har vært med når vi har hatt noen diskusjoner hvor vi har sittet i grupper og diskutert skoleutvikling. Og... sånn, så har hun sittet på gruppa med noen av oss og vært med hele veien, ikke bare stukket innom i et minutt, men vært med hele tida. Det har jeg sett på som veldig positivt, for da har jeg følt at hun har vite en del ting som kanskje var nytt for henne eller som hun på en måte ikke daglig tenker over i form av.. av den stillingen hun har da. Får oppleve kanskje noen hjertesukk og... eller innspill da.*

Intervjuer: *Opplever du det som bidrag til å motivere*

Lærer 2: *.... Ja, veldig. Hun er leder på vårt nivå.*

Lærerne opplevde også dette som svært motiverende, rektoren er med å diskutere fag og er en del av en diskusjon som lærerne opplever går rett inn i deres profesjonelle hverdag. Samtidig opplever lærerne at Kari tar på alvor deres profesjonelle hjertesukk og utfordringer ved at hun aktivt deltar over mer tid enn bare å stikke innom.

Kari sier at hun er en del av- og er opptatt av den faglige utviklingen ved å delta i faglige refleksjoner sammen med lærerne på denne måten. Samtidig opplever lærerne at hun stiller seg åpen for en toveis kommunikasjon på en arena som tilhører lærerne, og at hun dermed også kommuniserer at hun ser og tar på alvor lærerne som profesjonelle.

Kari er opptatt av å være mest lyttende i kommunikasjonen med lærerne, og legger vekt på å prøve ut sine oppfatninger i mer eller mindre åpne fora. Hun sier videre at det er viktig for henne å lytte til og være åpen for andre argumenter selv om hun tror sterkt på sine oppfatninger. Kari fremhever at det er viktig å forstå tenkingen i kollegiet og forteller at hun den første tiden som rektor brukte mye tid på å snakke med medarbeiderne for å forstå organisasjonen. Hun har en bevisst strategi på hvem hun snakker med i pausene og hvor hun setter seg for å spise matpakka, i den hensikt å prate med- og skape en relasjon til flest mulig.

***Rektor:** (....)Så når jeg går på personalrommet, særlig i matfri da, så er jeg veldig bevisst på at jeg sprer meg, altså sitter hos forskjellige hele tiden. Prøver å.. går inn og ser hvor er det ledig plass, satt jeg, jammen der satt jeg i går. Altså nå må jeg prøve å sitte sammen med alle, også de som ikke er så populære å sitte med som.... sånn er det jo på et personalrom, noen er morsommere og noen er artigere å snakke med, å slappe av bedre sammen med. Sånn er det for meg og. (....)*

Beslutningsprosessene

Rektor kommer stadig tilbake til felleskapets betydning for sin ledelse og bruker i stor grad vi-formen når hun beskriver prosesser og utviklingsarbeid ved skolen. Dette gjør hun også når hun beskriver beslutningsprosessene i forbindelse med endringsarbeid.

***Rektor:** (Kremt....) Nei altså til sjuende og sist så er det jo jeg. Eh.. jeg håper jo på en måte at det er bilde og samtidig så skal det ikke være jeg aleine som men det skal være ja...det er vi og jeg (latter..)*

Rektor er inneforstått med at hun i kraft av sin legalitet er den som sitter med beslutningsmyndigheten og sier også at hun håper at hun blir oppfattet som en leder som tar

beslutninger. Samtidig er hun opptatt av at beslutninger tas i felleskap og at det er ”vi” som har kommet fram til og fattet beslutningene gjennom diskursen.

Kari er altså tydelig på at beslutninger ikke tas gjennom avstemninger i et flertallsdemokrati, men at beslutningene skal komme som et omforent resultat av en diskurs, der fokuset må ligge på prosessen. Denne prosessen omfatter drøftinger og diskusjoner i flere forum, også i ledergruppa. Hun viser også til at hun bruker fagorganisasjonen (utdanningsforbundet) og klubben ved skolen aktivt som et rådgivende organ. Kari refererer til at hun svært sjelden, eller aldri bruker styringsretten og tar en avgjørelse som går på tvers av kollegiets oppfatninger i endringsprosesser. – *fordi det ikke har vært nødvendig*, sier hun.

Lærerne beskriver beslutningsprosessene som utydelige. De bekrefter at det nok foregår diskusjoner og debatter men at dette oppleves først og fremst å foregå i ledergruppa og i mindre grupperinger, delvis i lukkede rom. Når det kommer til brede debatter i hele lærerkollegiet, oppleves det ofte som at beslutningene er tatt på et tidligere tidspunkt og at diskusjonene i lærerkollegiet mer dreier seg om en slags forankring i etterkant uten at det får betydning for selve beslutningen.

Lærer: (lærer 2) *Noen ganger får jeg følelsen av at ting allerede er bestemt og at høringa er for høringas skyld uten at den blir tatt til følge.*

På spørsmål om hvor lærerne opplever at beslutninger tas, svarer begge to at beslutninger hovedsaklig tas i ledergruppa (plangruppa). De hevder også at de aldri har opplevd at rektor har initiert noe aleine, men at hun alltid sørger for å ha ledergruppa og/eller kommunenivået bak seg.

Det som Kari opplever som omforente beslutninger, beskriver lærerne mer som en situasjon der de ikke føler at det er noe poeng å fremføre divergerende synspunkt, rett og slett fordi de opplever at beslutningene allerede er tatt i andre fora – fortrinnsvis i ledergruppa. De viser også til episoder i større personalmøter der de opplever at enkelte i ledergruppa gjennom sitt kroppsspråk, som for eksempel himling med øynene, tydelig gir uttrykk for at motargumenter ikke er særlig akseptert. Dette kan bety at det rektor oppfatter som omforent fordi det ikke kommer motargumenter, tvert i mot er uttrykk for en resignasjon i kollegiet.

Legalitet - legitimitet

Kari er opptatt av å synliggjøre og understreke at ansatte i skoleverket - *jobber på oppdrag for noen*, som hun uttrykker det. Det er ikke opptil den enkelte lærer, rektor eller skole å gjøre som man finner det best eller enklest. Det er derfor viktig å forankre det en gjør i lovverk og styringsdokumenter fra stat og kommune.

Rektor: *Forankre det, forankre det er viktig. (...) - eller i lovverket eller i.. det må forankres. Altså jeg er ikke tøff nok heller til å stå aleine, altså jeg sa, hvorfor har jeg rett...? Ikke sant, altså jeg vil nok.... Eh.. jeg må ha støtte.*

Samtidig sier hun her at hun ikke er tøff nok til å stå aleine, men at hun er avhengig å ha forankring, eller støtte for det hun skal fronte overfor lærerne. Dette er en opplevelse lærerne bekrefter ved utsagn om at Kari alltid støtter seg på medlemmer i ledelsen. I den forbindelse oppgir lærerne nestlederen som en sterk og sentral faktor. I motsetning til Kari sin beskrivelse, oppgir lærerne at de ofte har fått høre at rektor har styringsrett. Men de sier også at det ikke først og fremst er rektor som formidler dette.

Kari legger vekt på å skape legitimitet til beslutninger og prosesser gjennom å legge til rette for at alles synspunkter kommer frem og at utgangspunktet må være at lærerne må tru på det som skal skje.

Rektor: *Ehhe jeg tenker at du må tru på det du skal gjøre. Altså da må du tru det er rett på et vis.*

Videre peker hun på at det er vanskelig å se for seg et godt resultat gjennom å overstyre personalet. Det er viktig å skape en begrunnelse som medarbeiderne tror på, for å kunne skape motivasjon.

Rektor: *Men jeg må begrunne det, jeg kan ikke overstyre fordi jeg vil, jeg trur ikke på en løsningen det trur jeg ikke for da er du ikke motivert altså.*

4.3.3 Granodden skole

Lederrollen

Rektor, Per, beskriver seg selv som en leder i utvikling. Han har endret seg fra å være en leder med næringslivsbakgrunn som hadde en mer instrumentell tilnærming til lederrollen til en leder som er mer opptatt av dialogen med medarbeiderne og kontekstene for utøvelse av ledelse. Han har gjennom egen prosess blitt mer klar over dynamikken i et kollegium og at veien til god ledelse går gjennom å forstå menneskene og interaksjonene i organisasjonen.

***Rektor:** Men jo mer jeg jobber, jo mer skjønner jeg at dette handler om makt og formell/uformell ledelse og hvordan dette her egentlig går. Ehh... så det å forstå menneskene som vi er satt til å lede, det å forstå interaksjonen mellom menneskene (....)*

Per legger videre vekt på det å få medarbeidere til å blomstre og har endret sin praksis i en retning som betyr mer dialog med folk og mindre plass til papirarbeid. Etter Pers oppfatning handler dette også om å forstå sine medarbeidere.

Per mener at rektor skal ha kontakt med folk samt ha, og formidle følelser for skolen i sin alminnelighet og Granodden skole spesielt. Samtidig er det et poeng at det ikke skal være tvil om hvem som er rektor og hvem som fatter beslutninger. Dette oppgir også lærerne som en viktig faktor for god ledelse.

***Lærere:** : Han skal være autoritativ, er det ikke det heter da, med det fine ordet. Du skal ikke være autoritær. Det er vel et slags mønster for også en lærer og skal være, jeg trur det må ligge på det nivået der. Han skal være klar og tydelig, men han skal også som sagt ha, ha , ha følelser for svingninger og ikke kjøre ting igjennom for enhver pris. Det skjærer seg altså.*

Rektor som autoritet, både faglig og i kraft av stillingen anser lærerne som viktig for lederrollen. Samtidig er det viktig at lederen har følelser for svingningene og forstår hva som skjer i kollegiet og i organisasjonen. Rektor må ha en viss ydmykhet for sine medarbeidere og ikke kjøre saker gjennom uten å ha kunnskap om det læreren her kaller svingninger.

Lærerne opplever Per som en rektor som har autoritet uten å være autoritær og mener at tilliten han har opparbeidet seg er et tydeligere grunnlag for denne autoriteten, enn makten han har i kraft av stilling og myndighet.

Avgrense/definere – utøvelse av makt

Per er tydelig på at det er rektors ansvar å definere rammene og synliggjøre konsekvenser av beslutninger. Men det skal være en tydelig prosess med klare stoppesteder for innspill før beslutning fattes av rektor. Det skal ikke være tvil om når toget går for mulighetene for innflytelse. Målsettingen må være at alle vet og er inneforstått med konsekvensene om hva som ligger bak en beslutning som formidles til kollegiet.

Rektor: *Ehh for meg så er det veldig viktig atte personalet skjønner hva jeg snakker om når beslutning formidles. Det skakke være sånn dette har jeg i grunn ikke hørt noe om, ehh så det må være en prosess der man vet om hva det er vi skal jobbe med. Også være en tydelig prosess der folk har fått lov å komme med meninger og vi har hatt skal man si stoppesteder underveis i prosessen før det omsider skjæres igjennom og sies at sånn blir det.*

Lærerne er inneforstått med at det er rektor som legger rammene men understreker viktigheten av at innspill blir hørt og vurdert. I motsatt fall er det rektors hode som ligger på hoggestabben, og hans tillit og maktbase blir undergravet – han blir upopulær.

Lærere: *Jeg mener vel det at skal du være kraftfull, så skal en egentlig ha såpass respekt at en, det må jo en leder ha, slik at han kan, ja han må kunne skjære igjennom. Å fortelle at nå kan vi ikke diskutere noe mer, nå må vi gjøre det litt sånn. Det er i grunnen at en gjør bang! Sånn vil jeg litt se det. Men før han kommer dit hen bør han ha forhørt seg såpass bra om. Hvis ikke så er han ikke kraftfull. For da slår han igjennom mens resultatet blir at han blir upopulær.*

Selv om lærerne opplever Per som en tydelig rektor som vet hvor han vil, opplever de allikevel at han, etter deres oppfatning, ikke alltid er tydelig nok når ting ikke blir fulgt fra enkeltlærere slik det var forventet.

***Lærere:** Ja, altså ikke alltid, for vi kan vel ikke si han er tydelig hvis det er ting han sier vi skal gjøre som ikke har blitt gjort.*

Kommunikasjon

Som vi var inne på innledningsvis ser Per seg selv som en leder under utvikling, han er inne i et slags hamskifte. Han viser til sin egen erfaring med bruk av en personlig coach i forbindelse med tilbakeføring til jobb etter en sykemelding, en sykemelding som kom som et resultat av stor belastning over tid som leder. Han beskriver en prosess der han har vært nødt til å reflektere over noen sentrale verdier både som leder og som person.

Per forteller at han tidligere var mer opptatt av å gjennomføre prosesser etter boka, slik han var vant til og var god til som prosjektleder i næringslivet. Endringsprosesser dreide seg om å oppnå resultater gjennom å stille krav. Coachingen han har fått har hjulpet han til å se at det må noe mer til, og at følelser og verdier i et kollegium er mer sentralt i utøvelse av ledelse enn han har vært klar over.

Per er derfor opptatt av situasjonsbestemt ledelse som rettesnor for sin utøvelse av ledelse og peker på viktigheten av å forstå personalet gjennom dialog og analyser. Når Per refererer til situasjonsbestemt ledelse som en metode, oppfatter vi han dit hen at han er opptatt av å finne den, til en hver tid, mest effektive metoden for å oppnå det han ønsker for organisasjonen. Han vil tilpasse sin utøvelse av ledelse på grunnlag av hvordan personalet tenker og agerer.

Per er opptatt av å skape forankring til det han beslutter og gjør ved å legge til rette for at prosesser kan komme nedenfra. Han beskriver et utviklingsprosjekt som utviklet seg med utgangspunkt i en felles opplevd problemstilling knyttet til adferd, som et eksempel på en vellykket prosess med sterk forankring. Dette prosjektet ble initiert ved at lærerne ved skolen bestemte seg for at noe måtte gjøres. Ledelsen ved skolen tok tak i dette, tok en beslutning og satte prosjektet i gang. Per viser til at utfordringen blir å forankre fremtidige

utviklingsprosjekt på en måte som matcher de behovene lærerne ved skolen ser i sitt daglige virke.

Per legger derfor stor vekt på at lærerne ved skolen får komme ut å oppleve verden rundt seg og være oppdatert på det som skjer andre steder.

***Rektor:** en del av mitt ledelsesprosjekt her på bruket har vært å åpne noen veier ut. Dette med nettverksjobbing, med internasjonalisering, dette med å reise å besøke andre... ehh ..kritiske venner, ehh.*

Etter Pers oppfatning har det stor verdi at lærere og organisasjonen skaffer seg kritiske venner som kan bidra til å sette skolens virksomhet i andre og nye perspektiv. I mot satt fall er det etter Per sin erfaring et vanskelig prosjekt å brenne for et utviklingsprosjekt aleine som leder.

***Rektor:** Skoleutvikling uten forankring er som å sloss med vindmøller.(...) En skoleleder seiler på et utfordrende hav.*

Per ser det samtidig som et paradoks. Han ser betydningen av å bruke den tiden som trengs for en god forankring, men opplever at organisasjonen er vant til, og forventer raske, effektive løsninger fra skoleledelsen.

Lærerne opplever Per og ledelsen ved skolen som lydhøre og som tar innspill fra medarbeiderne på alvor.

***Lærere :** De har jo møter hver uke. De som er trinnledere, og da får dem også endelig signaler i fra oss. Og det blir tatt hensyn til.*

En lærer beskriver samtidig en situasjon hvor det ikke var slik, der intensjonen om å få inn innspill gjennom prosesser ikke munnet ut i noen beslutninger eller konkrete resultater.

***Lærere:** Jeg har, jeg ble veldig glad når vi hadde et informasjonsmøte her rett etter jeg hadde starta. Et par-tre måneder etter, om at vi skulle få være med å bestemme litt blant annet hvor mye tid vi skulle være på skolen og hva den tiden skulle brukes til. Og vi satt og skreiv flotte fine ord på noen store ark, og de ble hengt opp på lærerrommet (latter).Og jeg syns jo det var storflott at det ble brukt så mye tid på at hver og en skulle få si meninga si. Og det mista jeg litt piffen på, for dem, ja dem*

hang oppe i en månedstid.. Også var vel egentlig bestemmelsen, det var vel den som var gitt på forhånd. Det ble ikke så store rokeringene i hvert fall. Jeg føler ikke at de tingene som vi satt i en to tre timer og vrent hodet og prøvde å diskutere framtil løsninger. (ja) Ble ikke tatt hensyn til.....når det til syvende og sist ble lappet sammen likevel, og jeg er ikke noe.. jeg ikke noe, jeg tenkte på at det var en god motivasjon for meg at du skulle føle at du hadde medbestemmelsesrett og når det ble blåst veldig stor opp så føler du at du ikke har medbestemmelsesrett allikevel.

Dette var en beskrivelse som den andre læreren delvis bekrefter, men samtidig gir han uttrykk for at oppstarten ved en skole er en travel tid og at det er andre faktorer enn ledelsens innstilling til prosessen som var årsaken til at prosessen utviklet seg feil. De understreker begge to at de opplever at Per og ledergruppa ofte kommuniserer at de er opptatt av å få inn synspunkt fra medarbeiderne, men at de har forståelse for at en hektisk hverdag ikke akkurat bidrar til å gjennomføre alt så godt som det burde vært gjort.

Den yngste av informantene blant lærerne beskriver Per etter hennes oppfatning som en litt fjern figur, som til å begynne med var en leder som hun kunne forholde seg til som person, men som etter hennes opplevelse fjernet seg fra henne.

***Lærere:** (...)Ja, jeg syns han det første halvåret jeg var her var en super leder, som smilte, som hadde tid til å si hei om morgenen, som spurte: går det bra? Og det siste halvåret, de siste tre månedene i hvert fall så har ikke jeg sett noe til rektor.*

Denne opplevelsen beskriver denne læreren som en skuffelse, fordi hun gjerne vil kunne ha et personlig forhold til sin leder, og virkeligheten ble etter hvert annerledes enn det hun opplevde at Per kommuniserte til å begynne med.

Beslutningsprosessene

Per beskriver beslutningsprosessene ved Granodden skole som relativt klare prosesser og legger vekt på at de skal være akkurat det. Det er viktig at lærerne har en klar formening og forståelse for hvordan prosessen frem til beslutning skal foregå og når beslutningen skal tas og hvem som tar beslutningen. Per understreker at det etter hans oppfatning er rektor som tar

den endelige beslutningen, men at det er viktig at det har vært en prosess i forkant der alle har hatt muligheten til å komme med sine innspill.

Rektor: (...)Prosessene kjøres på trinnmøter eller store personalmøter, beslutningene tas enten i plangruppa eller i medbestemmelse, ehh og da er det jeg som tar beslutningene.

En del av prosessen i forkant av en beslutning, er samarbeidet med tillitsvalgte. Per bruker aktivt de formelle veiene for medbestemmelse og legger vekt på at tillitsvalgte skal ha et klart bilde av hvilke valg og premisser som ligger til grunn for beslutningen som skal tas.

Rektor: Ehh jeg samarbeider veldig nært med plasstillitsvalgt og sørger for at plasstillitsvalgt for mye informasjon om det kompliserte arbeide med å drive en skole og de sier at det har vært veldig nyttig for nå ser jeg ting fra en annen side.

Per uttrykker videre at det er viktig for han som leder å skaffe seg flere allianser i kollegiet for ha gode grunnlag for beslutninger.

Rektor: (...)Altså det å trekke og kanskje også da å trekke systemkritikerne litt tettere inn på der hvor beslutninger faktisk tas for å komme i disse ehh verdivalgene som ikke er så lette å se da når man holder på i klasserommet. Det har jeg tro på at over tid skal bidra til endring. Dette er møysomlig jobbing altså, det er kulturendring.

Per understreker at det er et tidkrevende arbeid som noen ganger må ta svært lang tid for en utålmodig rektor. Men på et eller annet tidspunkt må rektor skjære igjennom og definere rammene for å kunne ta en beslutning.

Rektor: - noen ganger så må saker få lov til å bruke lang tid, arbeidstid på Granodden ungdomsskole er et eksempel på en sak som har lang tid der...der... igjen sloss jeg litt med vindmøller opplever jeg.mm Ehh ooog i fjor høst så... så skar jeg igjennom i betydningen av at da definerte jeg en ramme og sa at sånn tolker jeg arbeidstidsavtalen som ligger i bønn, sånn blir det.

Legalitet - legitimitet

Per mener det er det viktig å være en kunnskapsrik leder som er i forkant i forhold til skole og skoleutvikling. Han legger stor vekt på være aktiv i ulike nettverk i kommunen og liker, som han sier, å jobbe politisk.

Rektor: *Ehh, jeg har også investert mye tid i det å være en aktiv deltaker i nettverkene i Sjøfjell kommune, det er også en måte for meg å lokalt forankre de beslutningene jeg tar lokalt her på skolen. (...) Når jeg staker ut kursen for egen skole. Ehh så det blikke noe sånn lokale greier vi driver med på Granåsen skole. Nei. Ehh jeg sørger for at vi spiller det inn i ungdomsskolenettverket eller i barneskolekretsen eller til kommunen som helhet sånn at prosessene som går her på en måte er forankret i den store (kommunen) skolen.*

Lærerne sier også noe om viktigheten av at rektor har skolebakgrunn og pedagogisk forståelse.

Lærere: *Jeg har, altså uansett når, det skal være god pedagogisk leder. Jeg ser for meg med skrekk og gru en leder som bare blir liksom tilsatt holdt jeg på å si, gjennom en sånn økonomisk administrator. Og liksom man begynner å tenke sånne måter når det gjelder skoleverket så trur jeg det må gå gæli. En leder i skoleverket må ha skolebakgrunn. Erfaring i fra grasrota og videre oppover og da at`n samtidig blir, regel 1 er lydhør. Som har antenner. Det ikke tvil, og...*

Intervjuer: *Hvorfor skal han ha skolebakgrunn?*

Lærer: *Ehh, da har`n pedagogisk forståelse. Og det har ikke en, holdt på å si BI utdanna leder altså som kommer med økonomisk utdannelse. Ikke snakk om. Såå*

Dette fordi det er viktig at rektor er en del av den pedagogiske virkeligheten på skolen og ikke bare holder på med "administrative ting" på sitt kontor. Lærerne gir uttrykk for at de opplever Per som til tider for lite til stede i deres virkelighet, men forklarer dette med at de har forståelse for at trykket i forhold til administrative arbeidsoppgaver gjør det vanskelig for Per å være til stede i den grad både de og han ønsker.

***Lærere:** (...) Altså, kanskje litt for mye og det, dem skulle kanskje fått delt inn den administrative biten, fått delt det litt mer jevnt mellom seg slik at dem fikk blant annet tid til å komme ut i klasserommet. For det har dem faktisk ikke. Og dem at han sier jo sjøl at han vil ut å komme på besøk, være tilstede under en undervisning. Vise seg mer i korridorer, i mellom timer og alt mulig sånn, men når vi går opp så sitter han på det kontoret altså. Hvis han ikke er i noen møter.*

Den yngste læreren blant informantene peker på at rektors forhold til den enkelte medarbeider på et mer personlig plan bidrar, etter hennes oppfatning, til å påvirke rektorens legitimitet i et kollegium.

***Lærere:** (...)Jeg vil ikke det at han skal være personlig nødvendigvis. Det trenger han ikke være sjøl om det er egenskaper hos en leder som kan være veldig bra. Det er ikke så nødvendig men, en, en litt sånn, han må være litt mer menneske og. Ikke bare sjef.*

Hun beskriver Per som en leder hun oppfatter som solid og faglig dyktig som kan sin pedagogikk. Hun opplever Per som svært klar og tydelig på sin myndighet i kraft av sin stilling, noe som hun setter pris hos en tydelig leder. Det gjør samtidig at hun opplever Per som litt fjern og vanskelig å komme innpå. Hun uttrykker at hun savner rektor slik hun oppfattet ham i starten – deltagende i hennes hverdag og oppriktig interessert i henne både som lærer og menneske.

Læreren peker også på viktigheten av at rektor har så mye respekt og selvinnsikt at det er greit å ”tråkke i salaten”, og at medarbeiderne har en viktig rolle for å bidra til at Per blir en bedre leder.

***Lærere:** Ellers så plumper dem (ledelsen) nå opp i litt i salaten. Det gjør sikkert en leder, og det gjør vi og, så det. Du må jo lære å prøve, man blir litt slipt i kantene. Det er litt viktig å ha med seg og ha den egenskapen som leder og. At ok, det har gått galt, det må vi få gjort noe med og ikke bli fornærmet.*

4.3.4 Perspektivene

Deltagerorientert idealtype for ledelse vs. styringsorientert idealtype for ledelse

Når vi ser rektorene og skolene under ett, ser vi trekk som understøtter antagelsen om at den ene rektoren i større grad er deltagerorientert i sine intensjoner og i selve utøvelsen av ledelse. Kari, rektor ved Bjørnesletta ungdomsskole, er opptatt av å tilrettelegge for åpne og involverende prosesser, der hun signaliserer at det er viktig for henne at lærerne er en del av beslutningsprosessen. For Kari er selve prosessen frem mot et resultat viktigere enn selve resultatet. Det betyr at resultatet, i form av en beslutning, godt kan være helt annerledes enn det som hun som rektor så for seg da prosessen startet.

Per, rektoren ved Granholmen ungdomsskole, er mer opptatt av å komme frem til et resultat og prosessene han beskriver er først og fremst metoder for å komme frem til beslutninger som han som rektor fatter. Det er først og fremst ledelsen ved Per og ledergruppa som initierer prosesser, og de har en klar tanke om hvor de vil hen allerede i initieringsfasen. Per sier han er opptatt av å involvere og informere sine medarbeidere, men det er ofte i den hensikt å underbygge beslutningen som skal tas. Dette gjør han enten ved å informere for eksempel tillitsvalgte slik at denne ser den aktuelle problemstillingen fra ledelsens perspektiv, og dermed øke sannsynligheten for støtte fra fagorganisasjonen, eller for å konsultere lærerne for å skaffe seg nødvendig kunnskap for den endelige beslutningen.

Kari beskriver gjennomgående det de har fått til ved skolen som noe vi har fått til. Per derimot beskriver hva han har fått til som leder ved skolen, og hva slags muligheter han har i fremtiden for å skape utvikling. Per er opptatt av å være oppdatert og fremstå som en faglig autoritet, og vår opplevelse er at han bruker handlingsrommet sitt i så måte godt. Lærerne ved Granoddens skole sier også at de oppfatter Per som en pedagog som kan sin pedagogikk og veit hvor han vil. Noe de også beskriver som en positiv egenskap hos Per som leder.

Kari, opplever vi, er mer opptatt av å tone ned sin egen betydning som leder, og løfter mer frem kollektivet som den bærende faktoren i endringsprosesser. Lærerne ved Bjørnesletta ungdomsskole sier at de savner en tydelig lederskikkelse, og peker på at det er vanskelig å se rektoren som en klar og tydelig leder. De sier også at de ofte oppfatter det som vanskelig å vite helt når beslutninger egentlig tas, og hva som egentlig ble resultatet.

Makt vs. Tillit

Når vi prøver å se skolene ut fra perspektivet makt vs. tillit, kan en ved første øyekast ble fristet til å tenke at en leder med en styringsorientert idealtype for ledelse i større grad bygger på bruk av makt enn tillit i sin utøvelse av ledelse, og at en leder med en deltagerorientert idealtype for ledelse har et motsatt grunnlag for sin utøvelse av ledelse. Med utgangspunkt i at makt og tillit i større grad står for sammenhenger enn motsetninger, er det vanskelig å se noen klare forskjeller i vårt materiale.

Begge rektorene er opptatt av legitimitet både i forhold til seg selv og til beslutningene som fattes, selv om prosessene er forskjellige. De legger begge vekt på å lytte og forstå strømmingene i kollegiet, for på den måten å tilnærme seg utfordringer og problemstillinger på en mest mulig hensiktsmessig måte. Samtidig er nok Per mer enn Kari, opptatt av å tydeliggjøre sin legalitet ved å henvise til at det er han som fatter de endelige beslutningene og at beslutninger ikke fattes i kollegiet, verken som avstemninger eller på andre måter.

4.4 Analyse – empiri og teori

Det er med ydmykhet og respekt vi går i gang med denne delen av analysen. Gjennom teoristudiet har vi blitt bevisst samspillet av mange ulike faktorer som virker når rektorer leder medarbeidere til engasjert å arbeide for skolens mål og visjoner. Rektoren kan for eksempel kommunisere på en tydelig og positiv måte, være karismatisk og i tillegg være god på å legge til rette for sosial samhandling i forhold til en og samme sak. På denne måten kan vi fortsette å finne stadig flere momenter som positivt virker inn på motivasjon i endringsledelse.

Når vi skal foreta videre analyse vil vi imidlertid måtte forholde oss til enkeltelementer og knytte disse til utvalgt teori. Siden målsettingen med oppgaven er å få en dypere forståelse av hva som skjer, og ikke komme fram med nye ”oppskrifter” på god ledelse, mener vi dette er en hensiktsmessig arbeidsform.

I teoridelen har vi omtalt karisma fordi vi mener at dette vil påvirke hvordan lederen blir oppfattet av sin medarbeidergruppe på ulike måter og med ulik effekt. Vi mener imidlertid at dette er et vanskelig identifiserbart element i vårt materiale, delvis på grunn av den korte tidsperioden datainnsamlingen foregikk. Observasjon over tid ville være nødvendig for å kunne si noe kvalifisert om karisma i forhold til våre to rektorer. Intervju som metode, er etter vår oppfatning for begrensende for å kunne identifisere karisma som element. Selv om vi ikke eksplisitt trekker frem karisma i denne delen, er det med å prege vår tolkning og forståelse av materialet.

Rektor er en yrkestittel eller en betegnelse som det er knyttet mye historie og kultur til. Det gjør at begrepet for mange henger sammen med makt og integritet og beskriver en slags litt opphøyd person som gjerne har en litt høyere moralsk standard enn folk flest. Dette er et forhold som i større grad enn for en del andre typer ledere, preger forventninger knyttet til lederrollen. Det er ikke det samme bildet som dukker opp i bevisstheten når skolens øverste leder omtales som virksomhetsleder enn om han omtales som skolens rektor. Dette er, etter vår oppfatning, med å legge premissene for hvordan rektor utformer sin lederrolle.

Et annet moment er at forholdet mellom rektor og medarbeidere tradisjonelt har vært preget av det Gunnar Berg (1999) beskriver som ”den usynlige kontrakt” som innebærer at dersom rektor ikke blander seg bort i lærernes undervisning, blander ikke lærerne seg bort i rektors administrasjon. Dette sammen med skoleeiers og statlig styring som legger vekt på rektors rolle som fagperson i arbeidet med utvikling av skolen, setter rektor i et krysspress som utfordrer hans evne til å skape gode relasjoner og bredt eierskap til skolens mål og utviklingsprosesser i medarbeidergruppen.

Det er derfor etter vår oppfatning en spennende, men krevende og utfordrende rolle å være rektor i en skole hvor det settes stadig større krav til endring og utvikling. Vi vil i videre arbeid med analysen sammenlikne vår empiri fra Bjørnsletta og Granodden skole og se disse dataene i lys av teori. Det er den deskriptive analysen som danner utgangspunktet for temaene som trekkes fram. Dette analysearbeidet gjør vi med den hensikt og øke vår forståelse av hva som kan være med å skape motivasjon i relasjonen mellom rektor og medarbeiderne på en skole.

4.4.1 Lederrollen

Kari ønsker å fremstå raus, inkluderende og lyttende og legger vekt på en ”vi”-skole. Teori Z beskriver deltakelse i sosiale prosesser og felleskap som viktig for å skape mening og motivasjon for den enkelte. (Berg, 2002) Dette er viktige elementer i hva Møller (2004) sier om demokratisk ledelse. Hun sier at rektor må være lyttende og kommunisere åpent og legge til rette for dialog og diskurs.

Per har hatt en noe annen innfallsvinkel, han har vært ansatt i næringslivet og sier at dette har påvirket hans lederrolle. De siste årene beskriver han at han har endret seg og ser at dialog og det å forstå menneskene i organisasjonen er svært viktig. Dette understrekes av Sørhaug (1996), som sier at om en leder skal ha autoritet må han skape forståelse for endringsarbeidet, være i åpen dialog og samtidig holde retningen.

Kari underbygger videre sin tanke om ”vi”-skole og sier at det er viktig å anerkjenne kollegene, alle er like mye verdt. Dette vil kunne legge til rette for samarbeid og kollektiv refleksjon, og Kari har til felles med rektorene som uttaler seg i *Lederidentiteter i skolen*, at hun ser det viktig at lærerne deltar i sentrale beslutninger (Møller, 2004). Dette er anerkjente elementer i norsk skoleledelse, men det er spørsmål om Kari er tydelig nok som symbolbærer.

Vi har lagt ulike teorier til grunn for vår spørsmålsstilling. All kommunikasjon foregår gjennom tegn og er en forenkling av virkeligheten (Sørhaug, 2004). I tillegg fremstår en leder som en ”magisk figur” som bærer andres forventninger (Møller, 2004). *Lederens kropp blir bærer projeksjoner og det blir målet for individuelle og kollektive fantasier* (Sørhaug 1996:47). Hvis Kari ikke får sitt budskap klart fram, vil det kunne gjøre noe med projeksjonene, og vi spør oss om forventninger til personalet i så fall vil stå i sammenheng med den faktiske virkelighet. Ved hjelp av ledelse blir organisatorisk identitet og retning personifisert og individualisert (Sørhaug, 1996), noe vi mener er viktig for å utvikle kraft og motivasjon i organisasjonen.

Per er på samme måte som Kari, opptatt av god kontakt med kollegene, men han mener det ikke skal være tvil om hvem som er leder. Det er lederen som skaper rom for dialog og diskurs, men samtidig har lederen ansvar for å lukke og avslutte prosesser (Sørhaug, 1994).

Her mener vi å kunne se et klart skille mellom de to ulike lederstilene der Per har fokus på struktur og beslutninger, mens Kari har sitt fokus på prosessene fram mot beslutningene (Sørhaug, 2004). Utsagn fra kollegiet gir støtte til vår antagelse om at Kari fremstår som en noe utydelig leder. Lærerne sier at de ikke klarer å skille mellom leder og ledelse, og kollegene mister sin ”tægnbærer” og sin ”magiske” figur. (Sørhaug, 1996)

Kari er opptatt av gruppeprosesser, men hun er likevel ikke rendyrket deltagerorientert i sin lederstil da det ville bety at hun overlot alle avgjørelser til flertallet. Hun vil derfor i mange sammenhenger være nærmere de gruppeorienterte beslutningsprosessene som ligger mellom ytterpunktene deltagerorientert og styringsorientert beslutningsprosedyre¹.

Lærerne på Per sin skole trekker fram at det er viktig med ”både og”. De mener rektor må ha autoritet, men han samtidig skal oppfatte og forstå hva som skjer i kollegiet. Dette samsvarer med det vi har skrevet tidligere om viktigheten av å være åpen og lyttende og samtidig vise retning (Sørhaug, 2004). Per sin utøvelse av ledelse har trekk som vi kan kjenne igjen fra en styringsorientert beslutningsprosedyre, der leder tar sine beslutninger på egenhånd. Men siden han er opptatt av at medarbeiderne skal informeres og få uttale seg, finner vi likhet med en konsulterende beslutningsprosedyre som på samme måte som gruppeorientert ligger på skalaen mellom styringsorientert og deltagerorientert beslutningsprosesser.

En fare ved Karis gruppeorienterte og prosessorienterte lederstil er at uformelle ledere får fritt spillerom. Lærerne påpeker at de ikke ser hvem som er den egentlige lederen og mener og oppleve at andre medarbeidere tar styringen. Ut i fra teori om ledelse, vil dette kunne vanskeliggjøre muligheten for rektor til å beholde autoritet. Selv om autoritet bygger på fortid og legal makt, må den legitime makten stadig vedlikeholdes og gjenskapes.

Montesiquiesu beskriver at autoritet skapes i et politisk, emosjonelt og kognitivt rom mellom regimer og psykologi og kaller det et mønster av relasjoner. Autoritet får menneskene til å sette egen vilje til side og gjøre det som er kommunisert. Det er verken en ordre eller et spørsmål, men noe som er midt i mellom. Han sier i tillegg at det er viktigere hvem som kommer med denne meddelelsen enn innholdet i den (Sørhaug, 2004). Sterke uformelle ledere vil derfor kunne være en fare for motivasjonen i utviklingsprosesser.

¹ Jfr. Fig 1, s.48

Autoritet er i tillegg avhengig av at medarbeiderne vet at lederen er i stand til å holde fast ved en retning og å ”binde vold” hvis et behov oppstår (Sørhaug, 2004). Vi ser en fare her med Karis lederstil da læreren virker noe usikre og mistenker at andre i kollegiet har sterk makt. Denne usikkerheten bidrar, i følge lærerne, til å svekke motivasjonen, og vil påvirke Karis autoritet ovenfor kollegiet.

Dette vil igjen kunne bidra til å undergrave Karis legitimitet. Legitim makt får lederen når han har tillit i organisasjonen, og medarbeiderne ser på lederen som en person det er verdt å lytte til. Denne legitimiteten må vedlikeholdes og oppleves som fortjent fra medarbeidernes side (Sørhaug, 1996). *Ledere er viktige som symboler. De kunne og skulle være kulturbærere og kulturbyggere. De inkarnerer et sansefellesskap, en felles persepsjon av hva som er viktig. I denne prosessens skaper god attribusjon god ledelse som igjen er med å skape gode virksomheter* (Sørhaug 2004:231). Kari opplever at hun er kulturbygger og inkarnerer et sansefellesskap, men vi stiller spørsmål ved om dette er god ledelse hvis hun er utydelig som symbol. Vil hun da klare å ”vekke” personalet og skape entusiasme og engasjement?

Ut i fra vårt datamateriale fremstår Per som en langt tydeligere leder, og personalet kan dermed lettere oppfatte og forstå sammenhengen mellom rektor og prosessene de er en del av. Weber kobler autoritet opp mot ulike legitimeringsformene som han mener handler om tradisjon (erfaring og sammenheng), rasjonalitet (viten og utvikling) og karisma (tro og forandring). Alle autoritetsformene vil alltid være til stede, men de vil være synlig i større eller mindre grad. (Sørhaug, 2004).

Per er opptatt av å informere om mål, ha åpne oversiktelige prosesser og ser det som viktig å være oppdatert og kunnskapsrik. Når vi i tillegg vet at han fremstår som en tydelig leder, ser vi at Webers tre legitimeringsformer lettere kommer til uttrykk og dermed sikrere kan oppfattes av personalet. Dette vil vi hevde er med å underbygge Pers autoritet, noe som positivt vil kunne påvirke kollegenes innsats.

Utfordringen til Per ligger, slik vi ser han, først og fremst i forholdet mellom distanse og nærhet. Han utfordres på det emosjonelle planet og er seg bevisst viktigheten av det samtidig som han synes det kan være vanskelig. Han startet vår samtale med oss med å vise til at han selv var ”skoleflink” og at dette hadde preget mye av hans atferd senere i livet. Vår fortid vil alltid være med å prege oss som voksne og kommer til uttrykk i sosial samhandling. Siden

Per er bevisst denne siden ved seg selv, vil han kunne utnytte dette på en konstruktiv og klok måte (Henriksen og Vetlesen, 2000).

I følge Henriksen og Vetlesen (2000) vil tydelighet og forutsigbarhet skape trygghet. Vil Pers styrke som tydelig leder gjøre at personalet takler resultatfokuset på en god måte og det vekkes positive følelser i organisasjonen? Følelser vil i alle sammenhenger være en del av organisasjonen, og det er helt avgjørende for fremdrift og ytelse at medarbeideren har en god "magefølelse". *Moralen og fornuften klarer seg ikke alene, de trenger nødvendig og alltid farefull bistand fra intuisjon, innbilning og følelser, det vil si fra hele inventaret i det verdensbildet og fornuften tilhører* (Sørhaug 2004: 55).

Avgrense/definere – utøvelse av makt

Kari har på ingen måte abdisert som leder. Hun er bevisst i sine handlinger og prioriteringer og opplever at hun oppnår det hun ønsker gjennom sine ulike prosesser. Hun er klar over at rektor av og til må skjære igjennom og bruker jeg-form i disse uttalelsene. Vi legger imidlertid merke til at når hun henviser til beslutninger, bruker hun vi-form og snakker om kollegiet eller ledergruppa. Kari er opptatt av omforente løsninger og forventer lojalitet i forhold til disse løsningene, og sier "vi har jo snakka om det". Kari har strategier for å "binde vold", og sier hun veldig ofte får det slik hun vil.

Vi har i teoridelen beskrevet den tette sammenhengen mellom makt og tillit og pekt på at bruker en person makt uten å ha tillit, vil denne makten "spise opp seg selv". *Maktutøvelse blir tvunget til å vinne tillit, forankre seg i verdier og følge normer* (Sørhaug 2004:36). Det kan se ut som om en viktig arena der rektor er leder foran personalet i liten grad er til stede, og hun går dermed glipp av den muligheten for å skape tillit. Vi viser her til den umiddelbare tilliten som oppstår i "gylne øyeblikk" mellom menneskene som er til stede. Den forbeholdne tilliten som bl.a. bygger på erfaring og legal makt kan likevel være der, men denne tilliten må gjenskapes igjen og igjen (Sørhaug, 2004). Gjennom en kontinuerlig forhandlingsprosess legitimerer lederen sin gyldighet både ovenfra og nedenfra (Sørhaug, 1996).

Vi får en ny bekreftelse på Pers måte å lede prosesser på da han peker på viktigheten av at folk vet når beslutninger fattes. Han er opptatt av at personalet skal få komme med innspill og forstå konsekvensene, han mener det er viktig med ”stoppesteder” underveis før det ”skjæres igjennom”. Per viser tydelig at han tar ansvaret for å vise retning og kommer med nødvendige sanksjoner, noe som i følge vår kunnskap om ledelse er svært vesentlig.

Vår skoletradisjon er preget av en ”taus kontrakt” for arbeidsdeling mellom ledere og lærere (Berg, 1999). En rektor som tar pedagogiske initiativ må forvente motstand fra læreren (Møller, 2004). Per er i løpet av intervjuet innom denne problemstillingen og viser til at utviklingsprosesser som starter hos læreren er langt enklere å få til, enn om det er han som introduserer prosessen. Dette forklarer han med at en utviklingsprosess må være forstått akseptert som viktig, og hvis personalet ser betydningen og opplever behovet for endring vil de engasjere seg og holde fast ved arbeidet på en god måte. Her peker han på at flere prosesser har vært problematiske, og han har ikke klart å få god nok forståelse og involvering. Han prøver imidlertid stadig å utvikle seg på dette området. Per viser til konkrete eksempler hvor prosessene ikke har fått det utfallet han forventet, og det skaper en usikkerhet i oss i forhold til hans evne til å ”lese” personalet og ha tilstrekkelig ydmykhet for sine medarbeidere.

Kari viser til ledergruppa når de må være ”litt skarpe i kantene”, hun bruker ord som å alliere seg med ledergruppa og behovet for ikke å stå alene. Dette forsterker bildet av at rektor blir noe utydelig ovenfor personalet. Hvis vi ser på Teori Z med fokus på fellesskapet og teori C der lederen skal støtte, gi retning og utfordre kan det virke som om Kari er for fastlåst i teori Z og for lite direkte til å benytte kraften som kan ligge i teori C. Det kan være at Kari ikke legger nok til rette for at den enkelte medarbeider skal ”strekke seg” og få direkte tilbakemeldinger på sitt bidrag i organisasjonen. Læreren gir uttrykk for at rektor skulle tatt mer initiativ i kraft av seg selv og dermed vært mer tydelig som rektor og faglig leder.

Lærerne på Per sin skole er innforstått med at han legger rammene. De mener det må være sånn men sier det er en forutsetning at Per lytter og at innspill blir hørt. I motsatt fall mister han sin makt. Her blir igjen det paradoksale forholdet mellom makt og tillit konkretisert. En leder som er åpen for dialog og samtidig vet hvor han skal sette grensen, vil stadig kunne fornye sine reservoar av kunnskap, tillit og makt (Sørhaug, 1996). Hvis grensen for maktbruk trækkes over uten at lederen, i følge lærerne, har forhørt seg skikkelig i personalet,

blir han ikke ”kraftfull”, bare upopulær. Læreren trekker fram i tillegg at når avgjørelser er tatt er det viktig at rektor følger opp. De mister tillit når det er skapt forventninger om en oppfølging som ikke skjer. Tillit baserer seg i stor grad på en tro om noe fremtidig (Sørhaug, 1996). Det kan se ut som om Per i de fleste situasjoner klarer å være i dialog samtidig som han holder retning og fatter beslutninger.

Rektorens intensjoner og faktisk utforming av lederrollen som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon.

Kari og Per representerer i vår studie to kontraster i ledelse som henspiller på ulike idealtyper for ledelse. Dette innebærer at vi finner klare forskjeller på hvordan de utformer sine lederroller, men vi finner også klare likheter. Det vil si at deres praksis ikke kan ses som manifestasjoner av en idealtipe i ren form, men som lederpraksis med tyngde av trekk fra idealtypene styringsorientert og deltagerorientert ledelse. Begge rektorene er opptatt av å involvere sine kollegier i endringsprosesser. Noe som de oppgir er svært viktig for å skape og vedlikeholde motivasjon i endringsprosessene. Det er en anerkjent metodikk som også bekreftes i teorien på ulike måter, slik vi har vist til i teorikapitlet.

Allikevel er det forskjeller i vårt materiale som antyder at disse to rektorenes ulike lederstrategier og utforming av lederrollen bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon blant sine medarbeidere på forskjellig måte og i forskjellig grad. Kari velger å tone ned sin egen rolle som leder i diskursene i motsetning til Per som er helt klar på sin rolle og ansvar som leder.

Vi opplever at Kari har en intensjon om ikke å ta for mye plass i diskursen og overlater derfor rommet og arenaen til sine medarbeidere. Dette for å legge til rette for en så åpen prosess som mulig der hun selv inntar en mer lyttende posisjon. Samtidig artikulere lærerne at de savner rektor som en tydelig skikkelse, som står for noe. –*det er vanskelig å se omrisset av personen*, som en av lærerne uttrykker det. Det kan tyde på at Kari sin lederrolle blir for usynlig som symbolbærer slik både Møller og Sørhaug peker på viktigheten av. Hun blir ikke den magiske figuren som bærer i seg andres forventninger og det er vanskelig for medarbeiderne å se organisasjonens identitet og retning personifisert i rektoren Kari.

Resultatet er at det oppstår et vakuum i relasjonen mellom rektor og medarbeidergruppen som sterke personer i ledergruppen søker å fylle ved å bidra til å sette agendaen og legge premissene i rektorrollens fravær. I materialet vårt kommer det frem et sprik mellom Kari sin oppfatning av beslutninger som er tuftet på omforent enighet og lærernes oppfatning at mangel på involvering. Lærerne forklarer dette med at diskusjonene i de store foraene er preget av lærernes opplevelse av at det ikke nytter å komme med divergerende syn eller motforestillinger, fordi diskursen allerede er foretatt i andre og mindre forum, som for eksempel i ledergruppen. I tillegg navngir de et medlem i ledergruppen som en toneangivende person som ser ut til å utfordre rektorrollen indirekte ved å innta det tomrommet som oppstår i mellom Kari sin nedtonede rolle og behovet i medarbeidergruppen for rektoren som symbol – veiviseren som peker ut retningen. På denne måten svekkes den gode intensjonen om en lyttende lederrolle som bidrar til å skape motivasjon. Og det oppstår isteden en frustrasjon i kollegiet som virker demotiverende.

Lærerne viser på den annen side til en situasjon der Kari deltar i en faglig diskusjon, der lærerne sier at de følte at de ble sett som profesjonelle. Dette uttrykkes som svært motiverende. Etter vår oppfatning, kan det tyde på at rektors rolle som symbolbærer og personifiseringen av organisasjonen, også innebærer å ta hensyn til medarbeidergruppens behov for bli sett av ”den litt opphøyde”. Kontekstene som relasjonene mellom leder og medarbeidergruppe oppstår i, er med andre ord ikke likegyldige i forhold til å utvikle relasjoner som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon.

Per er derimot opptatt å fremstå som ”sjefen” og er klar på at det er han som tar beslutningene og er ansvarlig for resultatene. Han er opptatt av å være mest mulig faglig oppdatert og oppfattes som klar på sine synspunkt og oppfatninger i forhold til faglige spørsmål. Lærerne viser til Per som en rektor som kan sin pedagogikk og de oppfatter han som en autoritet som de kan diskutere fag med. Derfor kan det se ut til at de har den nødvendige tilliten til at når Per sier at han ønsker å vite hva lærerne mener, ønsker han virkelig det. De viser også til en situasjon der medarbeidergruppa initierte et utviklingsarbeid knyttet til atferd og der erfaringene var at rektor tok ballen og gjorde det til sitt. Dette innebærer at lærerne opplever Per som lyttende og tilstede i deres hverdag, selv om de gjerne skulle sett at han var mer til stede rent fysisk. Dette bidrar til å gjøre Per troverdig i lærernes øyne.

Samtidig er det Per som legger premissene for hvordan ulike prosesser skal gjennomføres, og når og på hvilken måte involveringen skal foregå. Dette skaper en tillit til at involveringen er reel, blant annet fordi den er i en kontekst og det er en synlig systematikk i prosessen som skal ende i noe der fremme. Det essensielle her er at Per som øverste leder er i stand til å skape et bilde av det kollegiet eller skolen skal oppnå som følge av prosessen som medarbeiderne kan se konturene av. Han viser retning.

Involvering av medarbeidergruppen i et demokratisk perspektiv, er et anerkjent prinsipp for motivasjon i endringsprosesser. I vårt materiale er det mye som tyder på at involvering må settes i en struktur eller kontekst. En sammenheng der rektor som symbol eller personifisering av organisasjonen, og dermed rektors utforming av selve lederrollen, er et svært viktig element for å bidra til å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser. Balansen mellom makt og tillit, i et gjensidig avhengighetsforhold, vil være en del av denne utformingen. Rektor vil være avhengig av å ha den nødvendige legitimitet og autoritet for å ha tillit nok til at nødvendig maktbruk blir en positiv faktor i forhold til motivasjon. Samtidig vil en rektor som avstår fra å bruke nødvendig makt eller "binde vold" undergrave sin egen legitimitet og autoritet.

4.4.2 Kommunikasjon

I gjennom hele intervjuet holder Kari fast ved sin prosessorienterte ledelsesfilosofi. Hun prioriterer å snakke med personalet og liker å reflektere sammen med andre. Hennes oppfattelse er at personalet trives med dette og kommer med følgende utsagn: *"Jeg har på en måte vært heldig, jeg har kommet til et personale som liker å reflektere. Kanskje jeg passer litt her da."* Hvis den gjensidige avhengigheten som er mellom skoleledere og lærere skal utnyttes positivt i dialog og diskurs, er det viktig at partene opplever seg så likeverdig som mulig i denne fasen. Språk er ikke en avspeiling av virkeligheten men et sett symboler hvor forståelsen hele tiden er i endring (Jørgen og Phillips, 2005).

Gjennom diskursen vil en kunne utvikle egenskaper som kreativitet, frihet og respekt og diskurs ser derfor ut til å være en viktig motivasjonsfaktor. Dette vil derfor være en styrke ved Karis lederstil, men det kan virke som om det mangler en ryddig og tydelig avslutning på prosessene. Samtidig som det er en leders plikt å skape rom for dialog og diskurs, er det

en leders plikt å lukke og avslutte prosesser (Sørhaug, 1996). Vi ser at disse overgangene virker uklare og personalet stiller flere ganger spørsmål i forhold til hvem som egentlig styrer, dette kan være en faktor som svekker effekten av diskursformen Kari bruker som virkemiddel for motivasjon.

På samme måte som Kari, viser Per en helhetlig filosofi gjennom intervjuet og kommer stadig tilbake til forholdet mellom resultatoppnåelse og forankring hos medarbeiderne. Han har gjennom egen erfaring med coaching, forstått betydningen av å ta hensyn til følelser og verdier i et kollegium og sier han har utviklet seg positivt på dette området. Denne utviklingen er parallell med utviklingen i organisasjonsteorien som tidligere privatiserte eller overså følelsesaspektet og som i 1990-åra ga de følelsesmessige sidene større oppmerksomhet. Det ble viktig å finne balansen mellom det følelsesmessige og rasjonelle for å få troverdighet og mening (Møller, 2004). Dette mener vi er grunnleggende og viktig for kunne skape og beholde motivasjon hos medarbeidere i krevende endringsprosesser. Vi vil i denne sammenheng se nærmere på om Per evner å etablere følelsesmessig gjensidighet mellom involverte parter, noe som krever både følelsesmessig og kognitiv klokskap (Henriksen og Vetlesen, 2000).

En viktig arena, der Kari av og til er synlig, er i faglige diskusjoner med enkeltpersoner eller grupper i kollegiet. Lærerne svarer følgende på spørsmål fra intervjuer om dette bidrar til å motivere; *Ja, veldig. Hun er leder på vårt nivå*. De sier at rektor i disse situasjonene for viktig informasjon fra lærerne, og det beste er når hun har anledning til å være med i hele diskusjonen og ikke bare stikker innom.

Vi tolker disse positive signalene dit hen at lærere føler seg respektert når de blir sett som profesjonelle medarbeidere som har viktige bidrag å komme med, i utviklingen av en god skole. Denne respekten vil vi mene henger sammen med viktigheten av lederen som symbol og tegnbærer (Sørhaug, 1996). I disse situasjonene kommer Kari tydeligere fram for personalet, og det skapes arenaer for utvikling av tillit som vi ser henger svært tett sammen med makt og autoritet.

Lederen utvikler sin identitet i et sosialt samspill (Møller, 2004), samtidig som ledelse er en personifisering og individualisering av organisatorisk retning (Sørhaug, 1996). Kari forsøker å få til denne koplingen, og det ser ut som hun får det til i direkte møte med enkeltlærere

eller team. I større forum som personalmøter virker det som hun ofte kan fremstå uklart for personalet, noe som vil kunne skape utrygghet.

Igjen vil en sammenlikning med Per vise tydelige forskjeller. Han er riktignok opptatt av dialog, men han knytter analyse tett opp til dialogen. I forlengelsen av dette peker han på situasjonsbestemt ledelse som et effektivt virkemiddel. En god situasjonstilpasset ledelse er avhengig av lederens evne til å stille en riktig diagnose, spesielt på medarbeidernes kompetanse og tilpasse lederstilen i samarbeid med medarbeideren. Dette er viktige mål for Per, men vi ser elementer som både bekrefter at han får det til og elementer som kan tyde på at dette, i en del sammenhenger, er for krevende og utfordrende.

Selv om Per er opptatt av forankring sier han at prosesser som kommer ovenfra har fungert dårlig, mens prosesser som personalet har introdusert har blitt mer vellykket. Dette kan være et tegn på at Per ikke har tolket situasjonen riktig og derfor kanskje ikke har introdusert riktig tiltak. Møller og Ottesen(2006) peker på usikkerheten i det å lede og viser til Sergioivanni(2001) som bl.a. hevder at skoler må forstås som mennesker og relasjoner, mer enn som byggesteiner og felles verdier må forhandles og reforhandles for å utgjøre ”limet” som skaper fellesskapet. Det er et spørsmål om Per er tilstrekkelig ydmyk i sine tolkninger.

Vi har vist til at Karis refleksjon med kollegiet var med på å skape motivasjon og tillit. Tillit er basert på tegn og en tro om noe fremtidig (Sørhaug, 1996). Et viktig aspekt i Karis refleksjon med kollegiet, er at hun kommuniserer på lærerens arena på områder der de har førstehåndskjennskap og føler seg trygge. Dette legger til rette for likeverdighet, engasjement og åpenhet, og gjennom diskursive samtaler økes kunnskap og bevissthet i organisasjonen (Jørgen og Phillips, 2005). Rektor peker i tillegg på viktigheten av å lytte og være åpen for andres argumenter, og når lærere blir profesjonelle premissleverandører i skolens utviklingsarbeid er dette av stor betydning.

Når lærerne til tross for positive faktorer beskrevet over, ved flere anledninger uttrykker at de ikke opplever at deres uttalelser blir tatt på alvor kan det være begrunnet i noe uklare prosesser. Sørhaug (1996) viser til at balansen mellom fri og likeverdig kommunikasjon og nødvendigheten av lederens sanksjoner vil kunne oppleves konfliktfylt og vanskelig for enkelte av medarbeiderne. Dette mener vi er alvorlig, spesielt fordi det er en strategi der Kari vil bygge opp profesjonalitet og skape begrunnelser for utvikling. Lærerne opplever på den ene siden øyeblikk av umiddelbar tillit (Møller, 2004), på den andre siden vil uklarhet om

når og hvem som fatter beslutninger prege den forbeholdne tilliten som bygger på erfaringer og vurderinger.

Her vil vi en gang til trekke fram Montesquieu sin tilnærming til autoritet som et mønster av relasjoner, der han peker på at den som sier det er viktigere enn selve meddelelsen. Vi knytter derfor uklarheter om hvem som fatter avgjørelsen, til lærens utsagn om at de egentlig ikke opplever god involvering og medvirkning.

Ulikheten mellom våre to rektorer er, etter vår oppfatning, nokså tydelig enda en gang. Mens Kari bygger profesjonalitet gjennom bevisstgjøring og diskurser, trekker Per fram betydningen av ”å åpne skolen ut”, nettverksjobbing, ”kritiske venner” etc. Dette vil gi nye innsikt og vil kunne være med på å skape forståelse og aksept for endring. Her vil den forbeholdne tilliten som baserer seg på erfaring og vurdering bli betydningsfull. Dette vil være med å sikre rektors autoritet slik Sørhaug (2004) skriver; autoritet knyttes alltid til noe utenfor den konkrete situasjonen. Den kobles til fortid og framtid, og til noe over eller under eller til noe utenfor. Uten denne læringen utenifra som skal være med å gi forankring viser Per til at *”Skoleutvikling uten forankring er som å sloss mot vindmøller.”*

Hans klare ansvar om å være den som fattes beslutningen virker forstått og oppfattet av lærerne. De beskriver prosesser der trinnledere får informasjon fra rektor, bringer det med til trinnmøter og tar signaler med tilbake til ledergruppa. Per har og utfordringer, slik som Kari, i å balansere prosesser tidsmessig i forhold til når avgjørelser skal tas. Han peker på at personalet ofte forventer raske avgjørelser fra ledelsen. En annen utfordring i en travel hverdag er at personalet kan gi innspill i ulike prosesser og så blir de ikke fulgt godt nok opp fra ledelsen. Lærerne trekker fram dette, men de sier samtidig at de vet det er vanskelig å få til alt. Ut i fra informasjonen vi har, er de gode, ryddige og godt gjennomførte prosessene i overkant på vektskåla. Dette vil, slik vi har beskrevet teorien, gi autoritet og sjansen for at læreren gjennomfører et krevende utviklingsarbeid øker.

Den uformelle arenaen er og sentral i forhold til kommunikasjon for å skape tillit i organisasjonen. Kari ser dette og er bevisst i forhold til hvem hun sitter ved siden av på personalrommet. Hun velger ikke de hun trives best med og slapper av sammen med, hun sørger for å variere samtalepartnerne og skape gode relasjoner til alle. Dette strategiske viktige valg og vi viser til Sørhaug (2004) som sier at ledelse er noe man blir med hele seg,

det er umulig å skille person og funksjon. Det er viktig signal om at lederen verdsetter medarbeideren og at alle er viktige for fellesskapet (Berg, 2002).

En annen effekt av denne rektorens profesjonalitet på uformelle arenaer, er at sammen med positive relasjoner oppstår positive følelser. *"Moralen og fornuften klarer seg ikke alene, de trenger nødvendig og farefull bistand fra intuisjon, innbilning og følelser"* (Sørhaug, 2004:55). Dette kan, slik vi kjenner Kari, kanskje være hennes viktigste arenaer for å skape positiv motivasjon hos lærerne.

Det ser ut til at Per er mest opptatt av å skape forståelse og motivasjon for prosesser i personalmøter, ledermøter og medbestemmelsesmøter. Han ville nok i forhold til den positive signaleffekten vi tar fram i forrige avsnitt kunnet tjene på å endre noe fokus her. En av lærerne gir uttrykk for at han "så" henne den første tiden på skolen, men nå var han blitt "borte" fra den mer uformelle arenaen. Dette synes hun var trist. Dette vil kunne gi utilsiktede negative følelser og prege den mer formelle siden av arbeidet til læreren. Ledelse foregår innenfor flere sosiale relasjoner som er vevd sammen (Møller, 2004), og dette kan derfor se ut som en negativ faktor hos Pers måte og lede på og står i kontrast til hans ellers svært veloverveide ledelse.

Rektorens kommunikasjon med sine medarbeidere som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon

Begge rektorene i vår studie understreker betydningen av en åpen kommunikasjon, der deres egen evne til å lytte er sentral. Kari er mer opptatt av å lytte og fremstå som lyttende enn å kommunisere et eget budskap ut til medarbeiderne. Dette henger sammen med hvordan hun, etter vår oppfatning, bevisst utformer sin lederrolle der hun legger vekt på å tone ned denne i møte med medarbeiderne. Per derimot er like opptatt av å lytte, men er samtidig klar på hvilken betydning informasjonen han får ved å lytte er viktig i forhold til de strategiske grep han til enhver tid velger i sitt forhold til medarbeiderne. Det kan se ut til at Per er mer eksplisitt i å tydeliggjøre hensikten med sin lyttende kommunikasjon enn det Kari er, noe som bidrar til at medarbeiderne ved Granodden ungdomsskole uttrykker en klarere tillit til involveringsprosessene enn medarbeiderne ved Bjørneflata ungdomsskole gjør.

En kommunikasjon mellom medarbeidere og rektor der medarbeiderne opplever at de faktisk blir hørt og har tillit til at det de kommuniserer har betydning for prosess og beslutning, avhenger i stor grad av relasjonen mellom leder og medarbeidere. Lederens rolle i denne relasjonen og graden av forutsigbarhet og oversikt over situasjonen for medarbeideren, bidrar til å skape tillit. Det er tillit som etter vår oppfatning er grunnleggende i forhold til at kommunikasjon også er et strategisk element i rektorens arbeid for å skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser.

Når Per vektlegger i så stor grad å være lyttende i kommunikasjonen med sine medarbeidere i den hensikt å kunne analysere hvilke svingninger som er gjeldene i medarbeidergruppa, stiller vi spørsmål til om han til en hver tid er i stand til å "lese" /analysere sine medarbeidere. Gjør han dette godt nok til å kunne sette inn de rette tiltakene? Det kan være en fare for at Per sin inngang kan bli for instrumentell og at det følelsesmessige aspektet blir så nedtonet at han i sine analyser går glipp av nyansene som ligger i de følelsesmessige sidene.

En av lærerne uttrykte en usikkerhet i forhold til sin relasjon til Per, fordi hun opplevde en endring i relasjonen i løpet av det første halvåret der mer mellom-menneskelige sidene ble tonet ned. Dette i motsetning til de forventningene relasjonen i starten av hennes yrkesliv ved skolen skapte hos henne. Per er avhengig av å kunne etablere en følelsesmessig gjensidighet for å kunne være presis nok i sine analyser, og det krever både følelsesmessig og kognitiv klokskap. (Henriksen og Vetlesen, 2000) En for ensidig inngang til kommunikasjonen vil kunne bidra til at analysene blir for svake og faren for feiltolkning og dermed feil tiltak er til stede.

Kari er strategisk i sine valg av arenaer for kommunikasjon og er bevisst i bruken av de uformelle arenaene. Det er ikke tilfeldig hvor hun velger å sette seg for å spise matpakka. Vi opplever at Karis hensikt med denne strategien nettopp er å skape en følelsesmessig gjensidighet og at det bidrar til at hennes medarbeidere, som var våre informanter, omtaler rektoren positivt til tross for at de samtidig uttrykker frustrasjon over enkelte sider ved hennes utøvelse av ledelse.

Vi har pekt på den følelsesmessige gjensidigheten og den strukturerte, instrumentelle kommunikasjonen som hver for seg er bidrag til å skape motivasjon. Det er imidlertid

balansen og samspillet mellom begge disse elementene som vi mener virkelig bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon.

4.4.3 Beslutningsprosessene

I forhold til utøvelse av ledelse er lederens beslutningsprosesser helt sentrale, og Kari vet at hun i kraft av sin legalitet fatter beslutningen. Hun håper hun oppfattes som en leder som fatter beslutninger men viser likevel til fellesskapet og ”vi”. Kari har en lederstil hvor vi ser mange likhetstegn med Yukls en hensynsorienterte lederadferd som primært er relasjonsorientert i motsetning til en oppgaveorientert lederadferd (Sørhaug, 2004). En relasjonsorientert leder vil ha sterkt fokus på prosesser fram mot beslutningene og vil kunne la seg overprøve av sin gruppe.

Våre analyser tyder på at viktige elementer i deltakerorientert ledelse som prosesser, medvirkning og diskurser er på plass, men samtidig har lærerne uttalt at de ikke helt vet hvem som tar avgjørelsene og når avgjørelser tas. Dette mener vi bidrar til å skape en utilsiktet usikkerhet i organisasjonen.

Det er lange tradisjoner for demokratisk tankegang innenfor skoleledelse og demokratisk dannelse skal bl.a. skje gjennom demokratisk ledelse, samarbeid og refleksjon (Møller, 2004). Hun sier i tillegg at rektorer må dele makt med medarbeidere for å få myndiggjorte medarbeidere. Her nærmer vi oss, slik vi ser det, kjernen i vår betenkning i forhold til Karis noe utydelige ledelse. Myndiggjorte medarbeidere er etter vår oppfatning avhengig av klare rammer, tydelig mandat og åpne prosesser.

Per er langt klarere i sin beskrivelse av prosesser, han mener at læreren må vite hvordan prosesser fram mot beslutning skal foregå og når beslutningen skal tas. Han er tydelig på han fatter den endelige beslutningen men vektlegger at lærerne må få komme med innspill i forkant. Vår oppfatning av Per sin lederstil peker mot den strukturorienterte lederen som har fokus på strukturer og beslutninger som skal bidra til å løse oppgavene (Sørhaug, 2004). I tillegg ser vi eksempler i vårt datamateriale på at han er opptatt av innspill fra personalet og benytter seg derfor av konsulterende beslutningsprosedyrer når han mener å ha behov for det.

Han viser imidlertid tid til at han ofte har møtt noe motstand i personalet. Dette antar vi henger sammen med det Møller (2004) og Berg (1999) kaller en ”taus” kontrakt i skolesystemet. *En skoleleder som tar mange pedagogiske initiativ må forvente å møte motstand fra noen grupperinger i personalet* (Møller, 2004:160).

Per fremstår som en initiativrik rektor, og selv om han er seg bevisst viktigheten av å skape forståelse for endringsprosesser i kollegiet, kan det se ut som han av og til går for fort frem. Det kan virke som om Per i enkelte settinger må arbeide med å bremse seg selv noe for å fremstå tilstrekkelig ydmyk i forhold til sine medarbeidere. Det er viktig da fornuft og moral alltid ledsages av innbilning og følelser, og dette vil være med å påvirke utviklingsprosesser (Sørhaug, 2004).

Kari prøver så langt det er mulig å få til ”omforente” vedtak og unngår avstemninger i personalet. Hun legger til rette for drøftinger og diskusjoner i ulike fora. Et interessant moment er at hun opplever svært sjelden og måtte bruke styringsretten – *fordi det ikke har vært nødvendig*, sier hun. Kari viser til at hun skaper seg legitimitet gjennom prosessene og gir inntrykk av å lykkes i dette. Legitim makt får du når du har tillit i organisasjonen og medarbeiderne ser på deg som en person det er verdt å lytte til (Sørhaug, 1996).

Lærerne gir imidlertid et annet bilde av situasjonen. De viser til at utydelige beslutningsprosesser der rektors beskrivelse av prosesser som fører til ”omforente” vedtak, er prosesser der det ikke er noe poeng å komme med andre synspunkter. Medlemmer av ledergruppa viser gjennom kroppsspråk og himling med øynene at motargumenter ikke er akseptert. Her er lærernes opplevelse at det foregår et maktspill og det skapes stor utrygghet. Dette vil kunne få negative konsekvenser for Karis autoritet da makt alltid truer tillit (Sørhaug, 1996). *Maktutøvelse blir tvunget til å vinne tillit, forankre seg i verdier og følge normer* (Sørhaug, 2004:36).

En leder som skal beholde sin maktposisjon er helt avhengig av tillit. Gjennom en kontinuerlig forhandlingsprosess legitimerer lederen sin gyldighet ovenfra og nedenfra i et samspill, for på denne måten få og ta nødvendig makt (Sørhaug, 1996). I følge lærerens beskrivelse av personalmøtene svikter nettopp denne viktige arenaen for forhandlinger og rektors mulighet for å beholde og gjenskape tillit.

Per bruker aktivt de formelle veiene for medbestemmelse og legger vekt på å informere om hvilke valg og premisser som ligger til grunn for vedtak. Han vet det er viktig med allianser i kollegiet og har god erfaring med å trekke systemkritikere nærmere inn på der beslutninger faktisk tas. Han sier at dette er tidkrevende prosesser og på et gitt tidspunkt må han skjære igjennom.

Vår empiri sannsynliggjør at Per klarer å tydeliggjøre prosessene og dermed skape forståelse og aksept for det som foregår. Læreren gir inntrykk av at de ser rektors arbeidsgiveransvar og forventer at han fatter avgjørelser. Det ser ut som om Per bruker bevisst sin legale og legitime makt i et godt samspill og er synlig i situasjoner der han kan reforhandle og vedlikeholde sin makt (Sørhaug, 2004). Hans ryddige og tydelige ledelse legger gode føringer på disse viktige prosessene.

I den grad han lykkes med å utløse positiv kraft blant personalet i situasjoner de sannsynligvis ellers ikke hadde engasjert seg har han, i følge Sørhaug (1996), makt. Det er ingen enkel oppskrift som kan følges da alle maktforhold innehar en dobbeltkarakter. *Makt er både struktur og prosess, kvalitet og kvantitet, kapasitet og effekt, mulighet og konsekvens, hensikt og årsak* (Sørhaug 2004:28). Nettopp på grunn av dette kompliserte samspillet virker det som om Per lykkes i større og mindre grad fra prosess til prosess.

Elementene i de konkrete beslutningsprosessene som bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon

I en endringsprosess er evnen til gjennomføring avhengig av at det skapes nok tillit i organisasjonen til de beslutningene som fattes. I et styringsorientert regime bygger denne tilliten på lederens faglige autoritet og kunnskap, og lederen vil være avhengig av å skape tillit til seg selv som leder for å kunne fatte beslutninger som har gjennomføringskraft. Det er i denne sammenhengen nokså grunnleggende at lederen oppfattes som en leder som vil sine medarbeidere vel, og som medarbeiderne oppfatter har tilstrekkelig kontakt med de svingningene som til enhver tid beveger seg i organisasjonen.

Per er klar på at det er han som fatter beslutningene. Samtidig er han opptatt av å ha, det han kaller, et analytisk forhold til de svingninger holdninger som til enhver tid preger

medarbeiderne. Dette fordi ha ser at han er avhengig av å skape tillit til seg selv som leder og beslutningstaker for at beslutningene og beslutningsprosedyrene skal ha en tilstrekkelig legitimitet.

Per er også opptatt av å hente impulser utenfra både for seg selv og for medarbeiderne. En strategi vi oppfatter, har til hensikt å styrke hans egen autoritet som leder og tilliten til beslutninger og endringsprosesser som ligger i fremtiden. Begreper som autoritet og tillit henger etter vår oppfatning sammen. Montesquieu hevder at autoritet får andre mennesker til å sette sin egen vilje til side og gjøre det de oppfatter er kommunisert at de skal gjøre. (Sørhaug 2004) På samme måte kan tillit rydde til side motforestillinger i en beslutningsprosess.

Lærernes utsagn tyder på at han langt på vei lykkes med å skape tillit til seg selv som autoritet og til de prosessene han legger opp til. Lærerne uttrykker at de anser Per som en rektor som kan sin pedagogikk og som vet hva skole dreier seg om. Samtidig er det heller ikke tvil om hvem som har makt og ansvaret for de beslutningene som tas, og det gjør han bra, i følge lærerne. Lærerne uttrykker også et blandet forhold til eierskapet til suksessene. Samtidig som de snakker om hva vi har fått til her på skolen vår, uttrykkes det positivt at Per har fått til mye og er en flink rektor.

Rektor Kari, ved Bjørnefjell ungdomsskole beskriver beslutningsprosedyrer som plasserer hennes regime i retning av en deltagerorientert inngang i beslutningsprosesser. Hun beskriver prosesser og en virkelighet der beslutninger og endringsprosesser er basert på diskurser i kollegiet og der idealet er omforent enighet som resultat av diskursene.

Kari er opptatt av å involvere medarbeidere i alle faser av prosesser, - *for det går ikke å overstyre lærere*, som hun uttrykker det. Dette gjør hun ved å snakke med og lytte til folk i mange ulike fora, ikke minst i ledergruppa si. Hun sier også at hun bruker ledergruppa mye til refleksjon og at hun bevisst forankrer sitt ståsted i denne gruppa før hun går ut til sine medarbeidere.

Utsagn fra lærerne kan tyde på at ledergruppa nok oppfattes som noe mer enn en refleksjonspartner for rektor. Det henvises til eksempler der lærerne har oppfattet at ledergruppa har diskutert seg frem til det som kommer til å bli den endelige beslutningen, og at diskursen i lærerkollegiet mer oppleves som et spill for galleriet enn en reel diskusjon der

resultatet er åpent i inngangen. Dette fører igjen til at det er svært få av medarbeiderne som aktivt deltar i diskursen, spesielt hvis de har divergerende syn i forhold til det de oppfatter er ledergruppas foreløpige beslutning. Dette kan være årsaken til at det som rektor oppfatter som omforent enighet, mer sannsynlig er en stilleteiende aksept, fordi det ikke har noen hensikt å dra opp de store diskusjonene. Noe som kan begrunne lærerne ved Bjørnefjell skole sin etterlysning av mer involvering i beslutningsprosessene.

Lærerne ved begge skolene understreker sterkt at involvering i beslutninger og i de faglige diskusjonene er grunnleggende for å skape og vedlikeholde motivasjon, noe også teorien bekrefter er viktige suksessfaktorer i endringsprosesser.

Når lærerne ved Bjørnefjell skole etterlyser involvering til tross for at rektor er opptatt av, og legger opp til mange dialogarenaer, og det hun oppfatter som diskurser i lærerkollegiet, kan det henge sammen med at det ikke er nok å få lov til å si eller mene noe. Involveringen må settes inn i en kontekst og i klare rammer. Lærere ønsker å bli sett, hørt og ikke minst utfordret på den profesjonelle arenaen. Når lærere krever å bli involvert, er det ikke nødvendigvis slik som lærere har en tendens til bli oppfattet, i den hensikt å stoppe eller svekke endringsprosesser. Men det er et ønske om anerkjennelse, det å være meningsberettiget på den profesjonelle arenaen. Dette oppgis å være et svært viktig element for lærernes motivasjon.

Lærerne på Granodden skole er tvert imot godt fornøyd med involveringen i beslutningsprosessene og opplever at måten det gjøres på og den kunnskapen det innebærer, bidrar til å skape motivasjon for endringsprosessene som settes i gang ved skolen. De opplever det som klargjørende og greit at Per er klar på premissene for involveringen og at selve beslutningen tas av rektor eller ledelsen. De oppgir at det er ryddig og greit å forholde seg til, og at de opplever en trygghet for at det de sier er viktig for rektor i prosessen frem mot den endelige beslutningen. De har med andre ord en grunnleggende tillit til Per som rektor som gjør det mulig, og til og med i mange tilfeller, vellykket for Per å utøve makt gjennom å fatte en "eneveldig beslutning" når tiden er inne.

Vi mener å kunne se at involvering og diskursen i seg selv ikke skaper og vedlikeholder motivasjon, men at involveringen må settes i en kontekst som er klar og forståelig for medarbeidergruppen fra A til Å. De må vite hva de er med på, og være trygge på at de er med som profesjonelle med kvalifiserte ytringer, og ikke bare blir invitert til å synse.

Etter vår oppfatning er våre informanter på lærersiden meget klare på viktigheten av at rammene for beslutningsprosessen er klare og akseptert, og at dette nesten har større betydning for involveringen og dermed for å skape motivasjon enn selve beslutningen.

Så ligger aksepten for prosessen i rektorens balansering av makt - tillit og legalitet – legitimitet i de relasjonene som til en hver tid er mellom rektor og medarbeidergruppen.

4.4.4 Noen betraktninger rundt utvikling av legalitet og legitimitet

Kari er opptatt av sin legalitet som rektor og viser til lovverk og styringsdokumenter. Hun sier hun *”jobber på oppdrag fra noen”* og er avhengig av dette, *”altså, jeg er ikke tøff nok til å stå aleine”*. Dette bygger opp legal autoritet, men det bekrefter samtidig vår usikkerhet i forhold til lederen som *”symbolbærer”*. Vi vil hevde at hennes autoritet i endringsprosessene blir svakere fordi hun i for liten grad tilkjennegir sin egen mening basert på kunnskap og erfaring. Rektor styrer i et krysspress men er likevel garantisten for organisasjonens orden og retning (Sørhaug, 2004). Vi vil igjen minne om at lederen i følge Sørhaug (1996) er bærer av projeksjoner for individuelle og kollektive fantasier. Hvis lederen er utydelig blir det et sjansespill hva slags fantasier som får utvikle seg.

Per ønsker å være en kunnskapsrik rektor som er i forkant, og ser viktigheten av å være med i nettverk og å jobbe politisk. Han spiller inn saker i nettverkene og ønsker å være pådriver i å få skolene i kommunen med på utviklingsprosjekter han mener er betydningsfulle for egen skole. Vi ser her ser det ut til å være to former for tillitsbygging ved hjelp av både mennesker som kjenner hverandre godt og ved hjelp av ekspertsystemet. (Møller, 2004) Dette er med på å legge til rette for medarbeidernes evne til å takle ambivalens og usikkerhet som er viktige elementer i endringsprosesser.

I forhold til Karis legitimitet i personalet kommer lærerne med sentrale utsagn. De sier hun alltid må støtte seg på andre og peker spesielt på en nestleder ved skolen. Læreren opplever i motsetning til rektor, at det ofte blir vist til rektors styringsrett, men det blir formidlet fra andre enn rektor. Vi har allerede flere ganger pekt på viktigheten av å være i relasjoner der det legges til rette for kontinuerlig å forhandle og reforhandle for å skape og vedlikeholde legitimitet. Eksemplet her viser at rektorens makt svekkes fordi hun ikke er synlig nok.

Medarbeiderne tolker ved hjelp av erfaring, følelser og fantasier og lager sin virkelighetsoppfattelse av hva som foregår.

Pers prioriterer nettverk, faglig oppdatering og politisk påvirkning. Det tyder på at dette gir både legitimitet og legalitet da han skaffer seg ”ryggdekning” for sine prosesser. Det er ingen tvil om at han er en tydelig leder som strategisk prøver å bruke tilgjengelige trumfkort. (Møller, 2004) Lærerne skildrer rektor slik han selv beskriver seg, men de etterspør mer nærhet og tilstedeværelse. Det kan tyde på at Per bør ha noe større fokus på de personlige møtene der umiddelbar tillit skapes, slik at legitimitet og legalitet kan utvikle i et balansert samspill. Dette for å få til ledelse der organisatorisk identitet og retning blir personifisert og individualisert (Sørhaug, 2004).

5. Implikasjon

I dette kapitlet vil vi i første del sammenfatte våre slutninger og peke på elementer som vi mener bidrar til å skape og vedlikeholde motivasjon basert på våre analyser. Vi er klar over at vår studie av to skoler og ledere ikke kan gi noen utømmende svar og heller ikke noen presise slutninger. For å komme frem til det trengs det mer forskning rundt dette temaet. Vår refleksjon er at det ikke er mulig å se for seg en oppskrift som skal sikre god, motiverende ledelse, men at det dreier seg om områder eller elementer som en god leder bør være bevisst og ha et reflektert forhold til.

Som vi var inne på i forordet har vi brukt våre erfaringer som lærere og skoleledere aktivt i utviklingen av denne masteroppgaven. Vi har holdt dette opp mot empirien og teorien når vi har bygd opp vår forståelse av hvilke mekanismer som spiller inn, og hva skoleledere bør være oppmerksomme på for å lykkes med å skape og vedlikeholde motivasjon i endringsprosesser.

I andre del har vi valgt å gå ut over det vi kan bevise eller ha hold for rent vitenskapelig og reflekterer friere rundt de slutningene vi viser til i første del. Her forsøker vi også å gi et bidrag til et mer faglig innhold til begrepene ”tydelig og kraftfull ledelse” gjennom å nyansere disse i en faglig refleksjon.

5.1 Skape og vedlikeholde motivasjon for endringsprosesser.

Sidetallene i parentes etter hvert kulepunkt referer til hvor bakgrunnen for slutningene finnes i analysekapitlet. (kap.4)

For å skape motivasjon er det viktig

- å involvere medarbeiderne i endringsprosesser og gi informasjon om bakgrunn, premisser og hensikt. (s.89 og 101)
- å legge til rette for åpen dialog og likeverdige diskurser der medarbeidernes kreativitet og engasjement blir tatt på alvor. (s.90, 95 og 100)

Oppgaven har hatt fokus på lederen i et relasjonelt perspektiv, og vi har prøvd å vise noen av de muligheter og fallgruver som ligger i relasjonen mellom rektor og lærere på en skole. I gode og trygge mellommenneskelige relasjoner ligger det muligheter og forutsetninger for å dele erfaring, legge til rette for ny læring og skape positiv utvikling. Samtidig er relasjoner mellom mennesker svært sårbare, og en leder har et spesielt ansvar for å ta vare på sine medarbeidere. Gjennom et trygt samspill vil en rektor kunne støtte, oppmuntre, utfordre og veilede lærere i forhold til endringsprosesser.

For å skape motivasjon er det viktig

- at rektor er ydmyk og viser følelsesmessig og kognitiv klokskap. (s.96 og 101)
- med et samspill mellom følelsesmessig og kognitiv klokskap og instrumentell kommunikasjon. (s.96 – 97)

Vi har gjennom arbeidet med analysematerialet blitt stadig mer bevisst den følelsesmessige og kognitive dimensjonen i organisasjoner. Det er svært viktig at en leder viser respekt og ydmykhet og tar på alvor det medarbeiderne signaliserer. Dette vil være påkrevd for å skape tillit som er en forutsetning for å ha makt. Rektor utfordres på en hårfin balanse mellom å vise tillit og å bruke makt, og rektorens kognitive og følelsesmessige klokskap blir daglig satt på prøve. Dette er i en hektisk skolehverdag svært utfordrende, og vi ser det som et element der lederens personlige egenskaper er av meget stor betydning. Et tillitsforhold baserer seg på gjensidighet, og en rektor som behersker dette aspektet, vil i neste omgang oppleve å få stor tillit fra omgivelsene.

For å skape motivasjon er det viktig

- med en rektor som lytter og er til stede i medarbeidernes hverdag. (s.90)
- at rektor viser interesse for den enkelte lærer, verdsetter lærerens profesjonalitet og gir respons og tilbakemeldinger (s.90, 95 og 101)

Vi peker her på kjente elementene i god endringsledelse som derfor i utgangspunktet, kanskje kan virke som selvfølgeligheter. Like fullt vil vi trekke de fram fordi vi ser dem som avgjørende og sentrale faktorer når en leder skal motivere og ”løfte” medarbeidere i krevende endringsprosesser.

For å skape motivasjon er det viktig

- at rektor er tydelig og bevisst i forhold til sin rolle som symbolbærer og personifisering av organisasjonen og sørger for å være tilstede på arenaer der dette kommer til uttrykk. (s.89 og 102)

Våre funn tyder på at en viktig suksessfaktor er lederen som symbol som personifiserer organisasjonens hensikt og retning. Det innebærer en tydelig rektor som er til stede på arenaer der dette kommer til uttrykk. Det er positivt og viktig når rektor viser sin faglige profesjonalitet samtidig som han viser forståelse for medarbeidernes profesjonalitet og legger til rette for å kunne unytte og utvikle faglig tyngde i organisasjonen.

For å skape motivasjon er det viktig

- at medarbeiderne vet de blir tatt på alvor og kan være med å påvirke i beslutningsprosesser og er kjent med på hvilken måte og hvem som kommer til å fatte beslutningene. (s.91)
- at rektor i samspill med sine medarbeidere tar ansvar for fremdrift og styring av endringsprosesser og er i stand til å vise handlekraft når situasjonen gjør det nødvendig. (s.91, 96 og 101)

Når vi har tolket våre data i lys av teorien, har vi fått en klar erkjennelse av at en rektors tydelighet og forutsigbarhet henger sammen med lærernes opplevelse av å bli respektert og tatt på alvor. Det ser ut som at når en rektor ovenfor sitt personale er tydelig på prosessens innhold og hensikt og klargjør roller og mandater, dannes det et viktig grunnlag for lærernes mulighet til medvirkning og påvirkning.. Hvis rektor i neste omgang evner å synliggjøre at personalets erfaring og kunnskap er med å kvalitetssikre et endringsarbeid tror vi det i stor grad kan være med på å skape engasjement og kraft i organisasjonen. I følge vår tolkning av empiriske funn vil i tillegg tydelige prosesser skape forståelse og aksept for at rektor må utøve nødvendig makt for å sørge for fremdrift og utvikling

For å skape motivasjon er det viktig

- at rektor er god på å analysere situasjonen og sette inn riktige tiltak. (s.96)

Vi lar dette enkeltelementet stå alene fordi vi ønsker å vise hvor viktig en riktig analyse er for å lykkes. På samme måte som en riktig medisin er avhengig av en god diagnose, er et

konstruktivt og effektiv tiltak i en endringsprosess avhengig av en leders evne til å kunne tolke og forstå organisasjonen han leder.

Teorien viser hvordan en leder er en del av og påvirkes av organisasjonen, og denne tette avhengigheten gjør objektive analyser vanskelig og kanskje umulig. Her ser vi at ”kritiske” venner, veiledning og observasjon fra ulike støttespillere som for eksempel andre rektorer eller pedagogiske veiledere, kan være til stor hjelp. Vi vil og peke på en leders evne til å vise nærhet og distanse i forhold til situasjonen han er i, og at han når det er behov er i stand til å kunne se sin egen organisasjon i et ”fugleperspektiv”. Dette mener vi er en forutsetning for å kunne gjøre en tilstrekkelig objektiv analyse.

For å skape motivasjon er det viktig

- at rektor ser den paradoksale avhengigheten mellom makt og tillit, og klarer å balansere dette. (s.91,99 og 102)

Disse punktene står etter vår oppfatning i stor avhengighet til hverandre. Masterarbeidet har bekreftet og stadfestet vårt utgangspunkt der vi sa at tillit over tid er avhengig av en leders evne til å vise makt, på samme måte som at bruk av makt uten nødvendig tillit, gjør at makten ”spiser opp seg selv”. Å balansere dette er en spennende og vanskelig ledelsesutfordring, og vår erfaring tilsier at dette er elementer som ”stresser” rektor, samtidig som det gjør rektorrollen betydningsfull og interessant. Den riktige balansen er ikke gitt, og vi vil igjen vise til rektorens evne til å tolke og oppfatte situasjonen og organisasjonen han er en del av.

For å skape motivasjon er det viktig

- at rektor har legitim og legal autoritet slik at medarbeiderne har tillit til at han er faglig dyktig og forstår hensikten med å være i en organisasjon i utvikling. (s.91,100, 102 og 103)

Vi vil tilslutt i dette kapitlet understreke rektors legitime og legale autoritet både som fagperson og som menneske. Dette underbygges av personens integritet og utvikles gjennom et samspill av mange ulike faktorer som forsøkt vist i punktene over. En rektor får først legitim og legal autoritet når medarbeiderne opplever sin leder som en autoritet. Denne opplevelsen, slik vi forstår teorien, bygger på en helhetlig tolkning der det skal være balanse

og en logisk sammenheng mellom enkeltfaktorene beskrevet over. Dette krever en leder som er klar over sin rolle som symbol og er bevisst hvordan han fremstår, samtidig som han "ser" sine medarbeidere og er tydelig i budskapet han frembringer.

5.2 "Kraftfull og tydelig ledelse" - en forutsetning for gode endringsprosesser

Bakgrunnen for kunnskapsløftet var i sin tid å øke kunnskapsnivået i grunnopplæringen, blant annet gjennom å sette fokus på elevenes læringsutbytte. Det er et for svakt kunnskapsgrunnlag for å kunne si noe klart om sammenhengen mellom god skoleledelse og elevenes læringsutbytte. Det som finnes av nyere forskning på temaet kan derimot tyde på at det er liten, eller ingen påvist sammenheng. Jorunn Møller refererte i sin forelesning på ILS den 10.mai 2007 til Jeff Searle & Peter Tymms' studie av ledelseeffekten ved 500 engelske skoler. Denne studien klarte ikke å påvise noen signifikant sammenheng mellom god skoleledelse og elevenes prestasjoner. Et resultat som er i sterk kontrast til School Effectiveness tradisjonen som tvert i mot fremhever ledelsens betydning for kvalitet i skolen.

Til tross for Searl & Tymms' sine resultater, har vi fortsatt en sterk tro på at god ledelse utgjør en forskjell. Kunnskapsløftet har bidratt til at systemet rundt skolen har satt fokus på elevenes læringsutbytte, og rektors accountability eller ansvarsplikt er satt under lupen. Tydelig ledelse kan, etter vår oppfatning, dreie seg om å tydeliggjøre standarder og krav til resultater også innad i skolen som system fordi skolen er en del av et større ansvarssystem der kravene til dokumentasjon av læringsutbytte er legitimt og anses som nødvendig. Rektors rolle i en slik sammenheng vil være å bidra til å tydeliggjøre den enkelte lærers ansvarsplikt i forhold elevenes læringsutbytte. Dette kan bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom god og tydelig ledelse og elevenes læringsutbytte.

I arbeidet med masteroppgaven har diskusjoner rundt hva som er tydelig og kraftfull ledelse stadig vært et tilbakevendende tema. Dette har medført at vi har utviklet vår forståelse av disse begrepene i forhold til forskningsarbeidet vi har gjennomført. Vi vil her forsøke å gi et faglig innhold til begrepene tydelig og kraftfull ledelse, og det viktigste bidraget vil være å nyansere begrepene med bakgrunn i våre funn og analyser. Hvilke nyanser ligger det i disse

begrepene som kan bidra til å skape motivasjon eller mobilisere medarbeidegruppen for endringsprosesser. Hvordan kan tydelig og kraftfullt lederskap bidra til at medarbeidere bretter opp armene og gyver løs på endringsprosesser?

I boka *"Afrika – en vakker dag"* skriver Tømm Kristiansen (2006) om Nelson Mandelas betydning som symbol for det nye Sør Afrika og spenningen mellom han og etterfølgeren Thabo Mbeki. Mbeki er en intellektuell som arbeider hardt for å bygge opp landets administrasjon og forvaltning, han er sjelden å se ute blant folk, nettopp fordi han arbeider så hardt på sitt kontor. Om Mbeki skriver Kristiansen: *"Mbekis begavelse er ikke omstridt – han lyser av intellekt og kunnskap. Den arbeidsnarkomane presidenten har et kunnskapsnivå som ligger langt over gjennomsnittet, og han er analytiker, en god mann på bakrommet."* (Kristiansen, 2006:109)

Kristiansen refererer i kapitlet "De store sko" fra en hendelse der Mbeki, i egenskap av president for landet, skulle holde åpningstalen på en stor ANC-kongress i Cape Town. Nelson Mandela skulle også være til stede, men han var forsinket. Stemningen var høy blant delegatene før kongressen tar til. Mbeki begynner sin tale om den politiske situasjonen og ANC sine utfordringer og etter kort tid synker salen hen i en døs og folk sovner. Så ankommer Mandela midt i Mbekis tale og - *hele salen reiser seg til dundrende applaus og ny allsang* (Kristiansen, 2006:109)

Kristiansen beskriver videre Mbekis problemer med å samle ANC og folket i Sør Afrika til tross for dyktighet, kunnskap og arbeidskapasitet, mens Nelson Mandela fremstår som symbolet for det nye Sør Afrika gjennom å være der folket er. Han reiser rundt og snakker med og til folk i mange mulige sammenhenger, og han styrker sin rolle som personifiseringen av den nye staten. På den annen side var ikke Mandela som president, i stand til å ta tak i de til dels alvorlige problemene som dukket opp. De overlot han til andre som for eksempel Mbeki, visepresidenten, mens han selv reiste på landet for å leke med barnebarna, som Kristiansen skriver.

Hvordan henger så dette sammen med vår studie? Innledningsvis sa vi noe om at vi var ute etter å undersøke miljøer med kontrasterende ledertyper der den ene skulle være en leder som kunne beskrives som en "kaffekoppleder". Det var med andre ord en leder som er opptatt av diskursen og samtalene med medarbeiderne, og som bruker mye tid blant "folket". Nelson Mandela var, i sin tid som president, en slik leder. Det er vel ingen som betviler hans

betydning for tilblivelsen av den nye staten etter apartheidregimet, delvis på grunn av hans evne til å snakke og lytte til folket. Mandela var altså selve symbolet for det nye Sør Afrika. Han hadde en viktig rolle for å skape tillit og optimisme hos folket, og vi kan tenke oss at han ved sitt karismatiske og vinnende vesen skapte trygghet og tro på at en omveltning var mulig å gjennomføre. I denne fasen tror vi "verden" rundt er enige i at han lyktes med sin lederstil på en imponerende måte.

Det som gjør dette spesielt interessant for vår oppgave er Kristiansens (2006) beskrivelse av hvordan nye epoker krever nye lederutfordringer. Når første fase med å skape optimisme og tillit hos folket var gjennomført, utviklet det seg et behov for en leder som var i stand til å skape stabilitet og kvalitet i "det nye samfunnet". Her oppsto det behov for en leder med andre egenskaper enn der Mandela hadde vist sin styrke. I Mkabe fant de en mann med viktige egenskaper for å kunne skape systemer, ro og forutsigbarhet.

Det kan imidlertid se ut som om han ikke, på samme måte som Mandela, makter å fremstå som symbolet på det nye Sør Afrika og mangler karisma og den viktige evne til å kunne begeistre folket. Dette eksemplet tydeliggjør hvordan en kraftfull leder som lykkes over tid må være seg bevisst begge sider i sin utøvelse av ledelse.

Gründeren av en kjent nettavis fortalte i et foredrag at han etter å ha startet avisen og "gründerperioden" gikk over til å bli drift av en lønnsom bedrift, kom til en erkjennelse av at han måtte overlate den daglige driften av selskapet til en annen person med andre egenskaper. Han beskrev seg selv som en person som lett kommuniserer med folk og klarer å skape begeistring rundt seg for det han tror på – en gründertype. Men når det kom til å lede en bedrift med ansatte, behov for systematikk og rutiner og økonomistyring, beskrev han seg selv som en katastrofe. Samtidig var han klar på at den nye daglige lederen neppe kom til å starte noen egen bedrift med høy risikofaktor.

Å lede en organisasjon som en skole gjennom endringsprosesser handler etter vår oppfatning i stor grad om å balansere. Rektor må ideelt sett kunne balansere mellom det å være gründertypen og den daglige lederen, "kaffekopplederen" og den administrativt orienterte lederen og den deltagerorienterte og den styringsorienterte lederen.

Både Nelson Mandela og gründeren, er ledere som de fleste nok ville si kan karakteriseres som tydelige og kraftfulle ledere. Dette er likevel ikke det samme bildet som ligger til grunn

for retorikken knyttet til den ”tydelige og kraftfulle skolelederen” slik vi oppfatter at den omtales i ulike styringsdokumenter.

I en artikkel i boka ”Ledelse i anerkjente skoler” (Møller og Fuglestad (red), 2006) viser Valle i sin analyse av stortingsmelding 30 – (2003-2004) *Kultur for læring*, til beskrivelsen av skoleledere som er uønsket i norsk skole. Dette er en ledertype som beskrives som tilbakeholden og føyeelig, og som ikke legger seg opp i lærernes pedagogiske arbeid. Denne uønskede ledertypen beskrives som en del av kulturen i norsk skole uten å si noe mer om årsaken til at det er slik, utover at årsaksforholdet er sammensatt.

Han viser til ”den usynlige kontrakt” mellom rektor og lærere som et aktuelt begrep i denne sammenhengen. Denne kontrakten kan enkelt beskrives slik at dersom rektor ikke blander seg bort i lærernes undervisning – blander ikke lærerne seg bort i ledelsens administrasjon. Videre viser Valle til at begrepet makt knapt er nevnt i dokumentene, men at begrepene tydelig og kraftfull ledelse kan forstås i et maktperspektiv og at disse begrepene, i den politiske retorikken, uttrykker en motvekt til den uønskede ledertypen som er tilbakeholden og føyeelig. Ved å sette dette i sammenheng med begrep som skolen som en lærende organisasjon, kobles ledelse til læring uten at det sies noe spesifikt om hvordan denne læringen skal foregå (Møller og Fuglestad (red), 2006).

Begrepet tydelig ledelse går også igjen i NOU 16:2003 *I første rekke*. Valle peker på at den direkte koblingen til lærende organisasjoner som krever tydelig ledelse, igjen understreker maktrelasjonen i beskrivelsene (Møller og Fuglestad (red), 2006). Gjennom et enkelt Google-søk fikk vi mange treff på frasene ”tydelig ledelse” og ”tydelig og kraftfull ledelse”, og mange av treffene var knyttet til kommuners og andre skoleeieres styrings- og strategidokumenter for kunnskaps- og kompetanseløftet. Et gjennomgående inntrykk vi sitter med, uten noen systematisk analyse, er at begrepene ser ut til å være adoptert i samme kontekster som i stortingsmeldingen og NOU’en, etter vår oppfatning, først og fremst som politiske begrep.

Goffee og Jones (2000) beskriver i artikkelen *Why Should Anyone Be Led by You?*² inspirerende ledere som leder ved hjelp av det forfatterne kaller for ”tøff empati”. Dette er

² Artikkelen som stod i Harvard Business Review høsten 2000, er referert i Psykolog Sara Aarseth, Institutt for medskapende ledelse AS, sin artikkel ”Hva kjennetegner inspirerende ledelse?”

ledere som har sterk empati med sine medarbeidere og er svært opptatt av arbeidet som den enkelte medarbeider utfører. Denne empatien er først og fremst knyttet til tydelige krav og forventninger som ligger på medarbeideren som profesjonell og vil i neste omgang kunne bidra med å gjøre lederen kraftfull. Begrepet får her en utvidet betydning i forhold til den politiske retorikken knyttet til makt som Valle omtaler (Møller mfl. 2004). Goffee og Jones (2000) viser til at det er den profesjonelle relasjonen mellom medarbeider og leder som gjør lederen kraftfull. Det etableres et profesjonelt felleskap som bidrar til å gjøre lederen kraftfull, samtidig som den også bidrar til å gjøre medarbeideren kraftfull i konteksten og i relasjonen.

Tydelig og kraftfull ledelse dreier seg på den ene siden om å være tydelig på krav, forventninger og konsekvenser i et maktperspektiv. På den andre siden mener vi å se at en leder som skal utløse positiv kraft må være forutsigbar og etterrettelig, fremstå som et helt menneske og være en leder som medarbeiderne vet hvor de har til enhver tid og i ulike situasjoner. I dette ligger det i tillegg å være seg bevisst den rollen en har som rektor eller øverste leder av en organisasjon knyttet til å være symbol og tegnbærer, samt forholde seg til forventningene til den øverste leder som den som personifiserer organisasjonen.

Etter til sammen i overkant av 40 år i skoleverket vil vi, basert på egen erfaring, hevde at de lærerne som er fornøyd og til og med stolte av sin rektor, også er stolte av den skolen og arbeidsplassen der de har sitt arbeid. I motsatt fall; der det er store frustrasjoner i forholdet mellom rektor og medarbeidere, er det også sjelden å se den helt store stoltheten og begeistringen for ”skolen vår”.

En rektor må være tydelig og klar i sitt budskap, men for å mobilisere sin medarbeidergruppe må lærerne være i stand til å tolke budskapet i den konteksten de befinner seg i.

Medarbeiderne er avhengig av å se sammenhengene og se at delene henger logisk sammen for å kunne tolke seg selv inn i konteksten. En sentral del av slike holistiske tolkninger er rektorens relasjon til den enkelte og hvordan han velger å uttrykke sin lederrolle.

Følelser vil alltid påvirke vår kognitive forståelse av det vi opplever. En rektor må vise i holdning og handling at medarbeiderne er betydningsfulle og viktige for organisasjonen. Det er først når den enkelte medarbeider utfordres og opplever og være med å påvirke og kvalitetssikre endringsprosesser at ”kraften” i den enkelte person utløses. Dette krever en rektor som ”ser” medarbeideren, gir konstruktive og viktige tilbakemeldinger i forhold til

skolens mål og klarer å spille på det spekter av muligheter som ligger innenfor rammene han må forholde seg til som skoleleder.

Det er en risikosport å ta på seg en topplederoppgave som det en rektor i realiteten er. Våre betraktninger rundt rektorrollen beskriver en balansekunst som er nærmest umulig for de fleste av oss. Vi vil derfor påpeke at på samme måte som en balansekunstner må rektor tørre å falle ned fra lina mange ganger i sin streben etter å bli bedre. I dette perspektivet er det viktig og hele tiden være seg bevisst hva som skaper balanse vs. ubalanse og hvilken beredskap som skal til for at fallene ikke skal bli fatale. En god leder vil lære av sine erfaringer, og det sammen med motet til å prøve nye utfordringer, vil utvikle rektor til stadig å bli en bedre leder som når nye høyder sammen med sine medarbeidere.

”Feel the force”³ er en klisjè fra filmverden. Vi vil hevde at det ligger en kraft i relasjonene mellom rektor og medarbeidere som kan bidra til å gjøre begge parter og dermed organisasjonen kraftfull. Når vi har sett etter lederstrategier som bidrar til å skape motivasjon har det blitt mer og mer klart for oss at det i motivasjon og mobilisering av medarbeidere ligger en kraftutveksling mellom rektor og medarbeidere som vil være sentral i endringsprosesser. Det kan imidlertid se ut til at nøkkelen til denne kraften ligger hos rektor som øverste leder og at mye avhenger av hans evne til å balansere mange ulike elementer på flere ulike nivå i forhold til hans utøvelse av ledelse.

5.3 Videre forskning

En interessant problemstilling med utgangspunktet i implikasjoner fra denne masteroppgaven vil være å forske på hvilken betydning størrelsen på skolen og antall ansatte har på rektorens mulighet til å fremstå som en tydelig og kraftfull leder.

Vi har vist til at rektor som symbol og som personifisering av organisasjonen er en viktig faktor for å skape motivasjon i organisasjonen. Relasjonene til medarbeiderne og hvordan rektor ivaretar disse er en viktig suksessfaktor. Hvordan er det mulig i vesentlig større organisasjoner eller skoler enn de vi har undersøkt? I denne sammenheng vil det være

³ Star Wars filmene – Henspeiler på Jedi-ridderne som viser til kraften som gjør dem til riddere.

interessant å se på de ulike lederrollene i skolen og da spesielt i store skoler med et stort antall medarbeidere.

Hva slags muligheter har rektoren til å spille på sin ledergruppe og hvilke forutsetninger må være på plass for at inspektør eller avdelingsleder skal kunne fremstå som en del av et tydelig og kraftfullt lederskap? Hvilke elementer i rektorrollen er det i så fall vanskelig å se for seg kan frigjøres fra rektor som person, subsidiært hva kan overlates til andre lederfunksjoner i organisasjonen uten at det truer rektors autoritet eller legitimitet?



” Du blir den du og andre tror du er”

Kildeliste

- Berg, G.(1999) *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Berg M.E. (2002) *Ledelse – verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berg M.E. (2002) *Coaching Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bolmann, L.G og Deal,T.E. (1991) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam forlag
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eggen,A.B. (2006) *Forskningsetikk som et metodologisk anliggende*. Oslo: Forelesningsnotataer, UiO.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S
- Habermas J. (1999) *Hermeneutikkens krav på universell gyldighet*. Danmark: Gyldendal
- Hargreaves, A (2004) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag
- Henriksen, J.-O.,Vetlesen, A.J. (2000) *Nærhet og distanse*. Oslo: Gyldendals Akademisk
- Holter, H.& Kalleberg, R. (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kaufmann, G og Kaufmann A (1996) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Jørgensen, M.W., Phillips, L. (2005) *Diskursanalyse som teori og metode*. Rosekilde: Universitetsforlag
- Kalleberg, R. (1996) *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G.E. (2002) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjelstadli,K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: unipub forlag
- Kristiansen, T.(2006) *Afrika - en vakker dag*. Oslo: J.W. Cappelens forlag

-
- Langslet, G.J. (2002) *Løft for ledere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lauvås, P., Lycke, K., Handal, G. (1992) *Kollegaveiledning*. Oslo: J.W.Cappelens forlag
- Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: unipub forlag
- Møller, J. (1996) *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen-posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Fuglestad, O.L., (red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C.C. (1994) *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press.
- Sørhaug, T.(1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thompson, G.(1995) *Situasjonsbestemt ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aarseth, S. (2004) *Hva kjennetegner inspirerende ledere?* Oslo: Institutt for medskapende ledelse, www.iml.no

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Informasjon til informanter

Vedlegg 2: Invitasjonsbrev til lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide – rektorer

Vedlegg 4: Intervjuguide – lærere

Vedlegg 1

INFORMASJON

Hokksund 03.04.07

Til informantene som deltar i intervju i forbindelse med masteroppgave ved UIO

Oppgaven har arbeidstittel: *Motivasjon som ledelsesstrategi i skoleutvikling.*

I den forbindelse planlegger vi våren 2007 å gjennomføre intervju av to rektorer og to lærere fra hver av skolene.

Foreløpig problemstilling:

Vi vil beskrive og forsøke å forstå bevisste ledelsesstrategier for å skape og vedlikeholde motivasjon, samt ledelsespraksis hos to skoleledere med kontrasterende idealtyper for ledelse. Deretter undersøke hvordan dette sammenfaller med hva deres medarbeider opplever skaper og vedlikeholder motivasjon.

Det finnes mye forskning på motivasjon og ledelse, men vi har ikke funnet studier som omhandler vår problemstilling. Vi ser det derfor som en spennende utfordring å bidra med økt kunnskap om rektors teori og praksis og hva det betyr for medarbeidernes motivasjon i endringsprosesser.

Om gjennomføringen:

- Intervjuet vil bli tatt opp på digital lydbåndopptaker
- Intervjuet vil bli gjennomført som en samtale med åpne spørsmålsstillinger
- Intervjuet vil vare inntil en time
- Intervjuguiden som skal brukes i intervju med lærerne vil ta utgangspunkt i informasjon fra rektorene
- Samtykkeerklæring underskrives før intervjuet gjennomføres
- Deltakelse er frivillig og samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten at man må oppgi grunn
- Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt
- Anonymiteten vil bli ivaretatt ved at det ikke registreres referanser til verken navn, stedsnavn eller skolenavn, verken i forbindelse med selve datainnsamlingen, i det innsamlete materialet eller i selve oppgaven
- Oppgaveinnsamlingen planlegges sluttført juni 2007, mens masteroppgaven skal være ferdig i november 2007
- Datainnsamlingen er innmeldt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplig Samfunnstjeneste.

Dere må gjerne ta kontakt hvis dere har spørsmål.

Vi gleder oss til å besøke dere og ser fram til spennende samtaler!

Med hilsen

Berit R.Gulliksen

Rektor

mob:90267914

berit-r.gulliksen@ovre-eiker.kommune.no

Erling L.Barlindhaug

Skole og barnehagesjef

mob:41508533

erling-l.barlindhaug@ovre-eiker.kommune.no

Vedlegg 2

Invitasjon til å delta som informant til mastergradsoppgave i utdanningsledelse

Som du kanskje er gjort kjent med av din rektor, er du en av to lærere ved din skole som er trukket ut som informant til vår mastergradsoppgave i utdanningsledelse.

Vi arbeider som henholdsvis rektor og skole- og barnehagesjef i Øvre Eiker kommune og studerer for tiden utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo ved siden av jobben. Vi er i gang med en mastergradsoppgave som skal leveres i november 2007. I den forbindelse trenger vi hjelp av deg som informant.

Vi har vært så heldig at vi får bruke to skoler i din kommune som forskningsfelt for oppgaven vår. Vi har gjennomført intervjuer med rektorene ved skolene, og ønsker altså å intervju lærere i andre fase av vår datainnsamling. Ditt navn er helt tilfeldig trukket ut av personallisten og er anonymisert i alle sammenhenger, både underveis i datainnsamlingen og i selve oppgaven. Bortsett fra når vi trenger å ta kontakt med deg, som for eksempel i dette brevet.

Vi planlegger å gjennomføre intervjuene i andre fase i begynnelsen av juni 2007.

Vårt spørsmål til deg er derfor om du kan tenke deg å la oss få bruke inntil 1 time av din tid til en samtale.

Vi ber deg om å gi oss en tilbakemelding så snart som mulig på om du kan tenke deg å delta. Vi ber om å få denne tilbakemeldingen med et mobilnummer eller et telefonnummer pr. E-post til følgende E-postadresse:

erling-l.barlindhaug@ovre-eiker.kommune.no

- så vil vi ta kontakt for å gjøre nærmere avtale om tidspunkt.

Foreløpig hjertelig takk for hjelpen!

Hokksund 3.05.07

Berit R.Gulliksen

Rektor

mob:90267914

berit-r.gulliksen@ovre-eiker.kommune.no

Erling L.Barlindhaug

Skole og barnehagesjef

mob:41508533

erling-l.barlindhaug@ovre-eiker.kommune.no

Vedlegg: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3

Intervjuguide - rektor

Presentasjon

- Forskerne
- Studiet

Bakgrunn for intervjuet

- Masteroppgaven – hensikt og problemstilling

Rammer for intervjuet.

Informantens bakgrunn

Innledning

Beskriv status i utviklingsarbeidet – hva er gjort så langt?

Hvor foregår utviklingsarbeidet – i hvilke fora – hvor ofte?

Innhold

Idealtype for ledelse

Beskriv din idealtype for ledelse.

- Hvordan er det viktig for deg å fremstå som leder?
- Hvilken rolle har dine medarbeidere i din utførelse av ledelse?
- Hvem tar beslutningene her?
- Hvordan sikrer du kvaliteten på de beslutningene du tar?
- Kan du gi et eksempel på hvordan du håndterer en situasjon der du opplever motstand fra dine medarbeidere?

Strategi

Beskriv strategier som du bevist har brukt og bruker, både på forhånd og underveis, for å skape og vedlikeholde motivasjon for arbeidet med skoleutvikling?

- Beskriv begrunnelsene du hadde og har for disse valgene?
- Hvordan omsettes strategiene i mål og konkrete handlinger?
- Noe du i etterpåklokskapens lys ville gjort annerledes?

Vedlegg 4

Intervjuguide - lærere

Presentasjon

- Forskerne
- Studiet

Bakgrunn for intervjuet

- Masteroppgaven – hensikt og problemstilling

Rammer for intervjuet.

Informantens bakgrunn

Innledning

- Utgangspunktet er utviklingsarbeid som oppleves som merarbeid.
- Motivasjon i forståelsen - begrunnelse for å gjøre det vi gjør.

Motivasjon

Hva er det du opplever skaper motivasjon hos deg for utviklingsarbeid generelt

- Hva opplever du er det viktigste elementet for din motivasjon og engasjement i utviklingsarbeid?

Eksempler på utviklingsarbeid som du har deltatt i.

Ledelse

Hva oppfatter du kjennetegner den gode leder i utviklingsarbeid?

- Hvor viktig opplever du rektorens rolle i forhold til din motivasjon for utviklingsarbeidet?
- På hvilken måte – gi eksempler fra utviklingsarbeidet som allerede er beskrevet.
- Hva er det ved det din rektor gjør og, eller sier som du opplever bidrar til å motivere for utviklingsarbeid?